



HAL
open science

La compréhension de la métaphore chez les élèves âgés de quatre à dix ans

Jérémy Brun, Tracy Quintard

► **To cite this version:**

Jérémy Brun, Tracy Quintard. La compréhension de la métaphore chez les élèves âgés de quatre à dix ans. Education. 2019. dumas-03277048

HAL Id: dumas-03277048

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03277048>

Submitted on 2 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Master Métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation

Mention 1 – MASTER 2

**La compréhension de la métaphore chez les élèves
âgés de quatre à dix ans**



Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

Jérémy BRUN

Tracy QUINTARD

Directeur de mémoire : Anne Sardier

Cotutrice : Valérie Bourquin

Année universitaire 2018-2019

Table des matières

Remerciements	1
Introduction	2
Chapitre 1 : cadre théorique.....	4
1. La poésie à l'école primaire	4
1.1 Qu'est-ce que la poésie ?	4
1.2 Qu'est-ce qu'enseigner la poésie à l'école primaire ?	4
2. Définition de la métaphore et des différents types de métaphores	7
2.1 Origines et définitions de la métaphore	7
2.2 Les types de métaphore	8
3. Développement de l'enfant	9
3.1 La théorie piagétienne	9
3.2 Bruner Jérôme. Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire	12
Chapitre 2 : méthodologie	14
1. Contexte et participants.....	14
2. Dispositif didactique	16
2.1 Choix des supports.....	16
2.2 Explication du scénario pédagogique	17
3. Recueils de données	18
3.1 Types de données recueillies	18
3.2 Les données écrites	19
3.3 Les données orales.....	19
3.4 Indicateurs et critères d'analyse	19
Chapitre 3 : résultats et analyse	26
1. Vue d'ensemble des premiers résultats.....	26
2. L'âge : un facteur déterminant de la compréhension.....	28

3. Le type de métaphore : un autre facteur à considérer ?	38
Conclusion	52
Références	54
Table des tableaux	55
Table des figures.....	56
Annexes	56
Résumé	58

Remerciements

Nous tenons particulièrement à remercier notre directrice de mémoire, Anne Sardier, et notre cotutrice, Valérie Bourquin, pour leur implication dans notre étude, leur accompagnement et leurs précieux conseils qui nous ont permis de réaliser notre mémoire de recherche dans les meilleures conditions.

Nous remercions également les enseignantes pour l'intérêt qu'elles ont porté à notre recherche, ainsi pour avoir mis en place notre dispositif, ce qui nous a donné l'opportunité de récolter davantage de données.

Enfin, nous remercions les écoles auprès desquelles nous avons pu mener à bien nos recherches.

Introduction

Nous avons choisi de travailler autour de la thématique « compréhension et interprétation » qui englobe à la fois la didactique de la littérature et les recherches transdisciplinaires relatives à la compréhension. Cette thématique est au cœur du métier de professeur des écoles, qui, dès la maternelle, est invité à enseigner la compréhension de textes à ses élèves. En effet, dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle (2015), la compréhension est mise en avant à plusieurs reprises, à la fois dans le domaine 1 « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », dans lequel la compréhension fait partie de trois attendus de fin de cycle, mais aussi dans les autres domaines où les intitulés mêmes renvoient à la compréhension : « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique ». Catherine Tauveron (2003) soulève d'ailleurs que l'apprentissage de la compréhension doit se faire avant et pendant la phase d'initiation au déchiffrage. La compréhension est alors identifiée comme un objectif d'apprentissage, il faut apprendre à comprendre.

Le travail réalisé autour de la compréhension se poursuivra tout au long de la scolarité de l'enfant, les objectifs de compréhension et d'interprétation restant le même, seule la complexité des textes étant changeante. Les programmes de 2016 pour les cycles 2 et 3 font également prédominer la compréhension à travers l'utilisation première de l'oral.

La thématique est également très présente au sein de la recherche, et pour cause : les performances des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit sont en baisse selon une enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) publiée en 2018¹. Selon l'étude, le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit des élèves français serait passé de 525 en 2001 à 511 en 2016, alors qu'il serait passé de 529 en 2001 à 543 en 2016 pour les 19 autres pays participants, la France se classant avant-dernière.

Ce mémoire propose ainsi de mener une réflexion sur la compréhension des métaphores chez des élèves âgés de quatre à dix ans. Le choix de travailler autour de la métaphore découle à la fois de sa prépondérance dans la littérature, sans pour autant que sa compréhension soit étudiée de façon à part entière en classe, mais également de la pluralité des interprétations que la

¹ <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

métaphore peut susciter. Il s'agit, plus particulièrement, d'engager une étude explorant **l'évolution de la compréhension des métaphores chez les élèves, en fonction de leur âge et du type de métaphore proposé**. Ainsi, nous formulons trois hypothèses.

Premièrement nous supposons que les élèves de maternelle ont une **compréhension prosaïque** de la métaphore, que nous définirons plus loin (Cf. Chap. 2, 3.4), en lien avec leur vécu et leur environnement familial et socioculturel. Ainsi, ils recevraient les images poétiques au pied de la lettre, sans interpréter le topique et le véhicule autrement que par leur sens premier, et en n'effectuant donc pas de substitution analogique entre les termes. Nous pouvons aussi penser qu'ils laissent davantage libre cours à leur imagination dans le sens où leur interprétation de la métaphore n'est pas guidée par des apports scolaires antérieurs relatifs, notamment, à la littérature. En parallèle, les élèves des cycles 2 et 3 auraient une compréhension plus scolairement **attendue** de la métaphore (cf. Chap. 2, 3.4), répondant à un contrat didactique. De par leur initiation supposée à la poésie et à la littérature de façon générale, ils auraient plus de facilité à interpréter les termes de la métaphore autrement que par leur sens premier, et ce, par compréhension effective de leur part ou par réponse à un attendu supposé de l'enseignant.

De même, nous faisons l'hypothèse que les élèves les moins âgés vont plus facilement comprendre une métaphore *in praesentia*, dans laquelle topique et véhicule sont présents, tandis que la compréhension de la métaphore *in absentia* se fera plus aisément en fin de cycle 2 / début de cycle 3. En effet, une métaphore où le topique est absent exige des élèves la capacité de reconstituer le terme absent, capacité n'étant pas forcément suffisamment développée chez les élèves les plus jeunes. Enfin, nous pensons que des sous-catégories de métaphores doivent être prises en compte, à savoir les métaphores filées, adjectivales ou verbales, qui peuvent jouer de façon différente sur la réception de la métaphore chez les élèves.

Afin de tenter de répondre à notre problématique, nous traiterons tout d'abord des apports à la fois théoriques et pratiques qui nous ont conduits à nous interroger sur la compréhension de la métaphore par les enfants ; puis, dans une deuxième partie, nous présenterons l'approche méthodologique que nous avons mise en œuvre afin de tester nos hypothèses de recherche ; enfin, nous analyserons les résultats obtenus au cours de notre étude.

Chapitre 1 : cadre théorique

1. La poésie à l'école primaire

1.1 Qu'est-ce que la poésie ?

D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), la poésie est un « genre littéraire associé à la versification et soumis à des règles prosodiques particulières, variables selon les cultures et les époques, mais tendant toujours à mettre en valeur le rythme, l'harmonie et les images (CNRTL, s.d.) ». En effet, on ne parle plus seulement de poésie en tant que poème court, versifié, rythmé, comportant des rimes et visuellement identifiable de par sa disposition. On peut rencontrer la poésie sous différentes formes : poèmes en prose, haikus, calligrammes et aussi une poésie de plus en plus libérée des codes classiques. Bien que sa forme varie, l'harmonie, les images et le sujet poétique demeurent.

Définir la poésie est une tâche difficile voire impossible étant donné que ses règles et ses fonctions ont varié selon les époques et les cultures. *Poïêsis* en grec ancien signifiait tout type de création manuelle ou artificielle. Dans sa *Poétique* (Aristote, 1990), Aristote en réduisit l'usage à la représentation du réel (*mimêsis*), éventuellement stylisée, obtenue par des moyens langagiers spécifiques, les vers. On peut parler d'elle comme d'un genre littéraire tendant à mettre en valeur le rythme, l'harmonie et les images, généralement versifié mais admettant aussi la prose. Les textes poétiques, ou poèmes, servent notamment à exprimer des émotions et des impressions grâce à une musicalité particulière des mots et à des rimes, même si cela n'est plus forcément toujours vrai de nos jours. En effet, le poème ne se limite pas au travail du rythme ; il est aussi « graphisme sur la page, parole, parfois gestes » et « constitue à lui-même un univers de langage réinventant à chaque fois ses règles et ses contraintes » selon le poète Jean-Pierre Balpe (Balpe Jean-Pierre, 1974, p. 96). Le linguiste Roman Jakobson (Jakobson Roman, 2003, p. 260) explique que la poésie explore à la fois le signifiant du mot (graphème) et son signifié (sens). Elle a ainsi la capacité de charger de sens l'ensemble des ressources syntaxiques et linguistiques, aussi bien le rythme que les sonorités, les images, le lexique et la typographie, et ce pour exprimer un rapport aux autres, au monde et à soi-même particulier.

1.2 Qu'est-ce qu'enseigner la poésie à l'école primaire ?

À l'école primaire, en cycle 1, la poésie peut être étudiée notamment dans le cadre du domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Au cours des

cycles 2 et 3, elle s’inscrit dans le domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture « Les langages pour penser et communiquer », et plus précisément dans le thème « Imaginer, dire et célébrer le monde » relatif à l’enseignement de la littérature en cycle 3. Par la fréquentation de poèmes, les programmes invitent l’élève à éprouver son rapport aux autres, au monde et à lui-même grâce à un travail régulier sur la poésie. Une approche de la poésie à l’école permet de faire accéder l’élève à une littérature qui n’est pas exclusivement narrative et de travailler de nouveau son rapport à sa propre langue. Son enseignement répond à différents objectifs pédagogiques majeurs :

- par le biais de la lecture et de l’écriture : la prise de conscience par l’élève de l’existence de différents modes d’expression et de la possibilité de transmettre des valeurs personnelles et/ou universelles à travers la poésie, mais aussi de prendre du plaisir grâce à l’imagination qu’elle suscite. Parmi les nombreuses compétences travaillées, on trouve la faculté à différencier signifiant et signifié, l’amélioration de la maîtrise de la langue écrite, ainsi que la découverte et la pratique d’un certain nombre de figures de style, dont la métaphore.

- par le biais de l’expression orale : le Bulletin officiel de juillet 2018 affirme que la récitation de poèmes doit permettre de « mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris » (MEN, 2018, p. 10) ; en cycle 3, elle permet de « parler en prenant en compte son auditoire » (MEN, 2018, p. 8). L’intérêt pédagogique est que les élèves apprennent peu à peu à réguler le volume de leur voix et leur débit, à améliorer leur articulation, à varier leurs intonations, et à utiliser une posture, des regards, des mimiques et une gestuelle particuliers pour capter l’attention de l’auditoire et exprimer des émotions.

Bien souvent, l’initiation poétique reçue par l’élève à l’école représente sa seule occasion de rencontrer la poésie dans toute sa vie, d’où l’importance de ne pas négliger cet enseignement. Jocelyne Giasson estime que la poésie « offre donc des occasions pour l’enfant d’envisager le réel d’une autre façon, de trouver des mots pour rire et pour rêver » (Giasson Jocelyne, 2005, p. 196). Elle considère qu’une intégration dynamique de la poésie en classe doit passer par un va-et-vient entre trois phases :

Phase d’immersion	<ul style="list-style-type: none"> – L’enseignant lit de la poésie aux élèves tous les jours. – Il encourage les élèves à lire eux-mêmes de la poésie et à relire certains poèmes.
-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> – Il présente différentes anthologies de poèmes (nous privilégierons des recueils). – Il fait collectionner des poèmes aux élèves (nous privilégierons l'anthologie par poète). – Il attribue une place concrète aux poèmes dans l'environnement physique de la classe (en créant par exemple un coin poésie ou en organisant des expositions sur les poètes).
Phase d'exploration	<ul style="list-style-type: none"> – L'enseignant suscite des réactions variées et des interprétations par la discussion, la représentation dramatique, les arts graphiques, la musique ou la danse (nous privilégierons la discussion et les arts graphiques pour mener notre étude). – Il compare des poèmes ou des poètes. – Il fait découvrir des outils poétiques.
Phase d'expérimentation	<ul style="list-style-type: none"> – L'enseignant fournit un environnement sécurisant pour créer de la poésie. – Il offre des occasions de production collective. – Il encourage les efforts personnels. – Il fournit des occasions de publication par la lecture à haute voix et l'exposition dans différents contextes.

Tableau 1: phases d'intégration de la poésie en classe d'après les travaux de Jocelyne Giasson

Enfin, il faut également prendre en considération le fait que la poésie permet de nettement modifier le climat de classe en sensibilisant les élèves à leurs sentiments. En effet, des élèves familiarisés avec la poésie sont plus à même d'exprimer leurs propres sentiments et de comprendre ceux des autres, donc de faire preuve d'empathie.

Le poète Jean-Pierre Siméon considère que l'enseignement de la poésie à l'école primaire se retrouve confronté à deux difficultés : soit le poème est sacralisé de par son statut spécifique au sein de la littérature et on refuse de l'analyser, soit au contraire on analyse froidement ses mécanismes sans forcément en apprécier la beauté (Jean-Pierre Siméon, 1996, p. 131-146). Il estime que les deux approches (libre et intime / réflexive et analytique) doivent être conciliées lorsque l'on étudie un poème en classe. De même, il se demande si le statut particulier de la poésie au sein de la littérature et de la culture n'est pas l'une des causes ou conséquences des malentendus qu'elle provoque lorsqu'elle est enseignée. En effet, comment transmettre un

savoir et en déterminer les dispositifs pédagogiques quand on ne sait pas soi-même de quoi il est question ?

2. Définition de la métaphore et des différents types de métaphores

À ce stade de notre étude, la compréhension de la métaphore sera définie comme la faculté à appréhender une figure de style littéraire reposant sur l'analogie, et constituant la désignation d'un terme ou d'un ensemble de termes par un autre terme ou ensemble de termes partageant avec lui au moins une qualité essentielle.

2.1 Origines et définitions de la métaphore

À l'origine, le terme « métaphore » provient du grec *metaphora* signifiant « transport ». Aristote, philosophe grec, est le premier à utiliser le terme de « métaphore » dans son ouvrage *Poétique*, pour décrire une opération de langage : « la métaphore est le transport à une chose d'un nom qui en désigne une autre, transport ou du genre à l'espèce, ou de l'espèce au genre, ou de l'espèce à l'espèce, ou d'après le rapport d'analogie » (Aristote, 1990). L'expression « rapport d'analogie » signifie que le déplacement de signification fonctionne grâce à l'équivalence entre deux rapports : il faut que toute métaphore fondée par analogie s'avère juste si l'on inverse le sens, c'est-à-dire si l'on inverse le signifiant et le signifié. Pour cela, Aristote donne pour exemple le rapport de Dionysos à la coupe qui est le même que celui d'Arès au bouclier : la coupe pourra être appelée le bouclier de Dionysos et le bouclier la coupe d'Arès.

Par la suite, c'est dans l'art de la rhétorique qu'apparaît le terme de métaphore en tant que tel. Cicéron, dans son *De oratore*, la définit comme « une abréviation de la comparaison en un mot unique, mis à une place étrangère à la sienne propre » (Cicéron, 2003), relevant l'identité de nature entre la comparaison et la métaphore. La fonction de la métaphore est alors double : soit elle est apparue par nécessité, soit par plaisir. Elle permet pour Cicéron de désigner des objets que la langue ne peut exprimer autrement, mais a fini par être utilisée pour enrichir son discours. L'auteur la qualifie de *translatio* et met en relation les fonctions ornementale et sémantique de la métaphore : comme dans la tradition aristotélicienne, elle sert à exprimer plus clairement une idée, mais ce qui est mis en avant avec la pensée de Cicéron est sa faculté à produire du plaisir par sa nature propre en mêlant raison et imagination.

Marie-Claude Fourment-Aptekman définit la métaphore comme quelque chose qui « opère un rapprochement entre deux termes, deux idées ou concepts, qui, a priori, n'ont pas de lien entre eux. » (Fourment-Aptekman, 1996, p. 443-457). Elle explique ainsi que ce qui fonde la métaphore est le lien qui unit N1 et N2, N1 étant le « topique » et N2 le « véhicule », reposant sur la ressemblance ou l'analogie (dans la plupart des cas). Le locuteur doit, pour se saisir de l'énoncé métaphorique, « extraire quelques traits de N2 pour les attribuer à N1 ». Notons que, pour notre étude, nous garderons les thèmes de « topique » et « véhicule » tels que la chercheuse les définit.

Le grammairien César Chesneau Dumarsais classe la métaphore parmi les tropes, qui sont des figures de style consistant à détourner un mot de son sens propre (Dumarsais César Chesneau, 2011), et Pierre Fontanier la qualifie de « trope par ressemblance » en expliquant qu'elle consiste à « présenter une idée sous le signe d'une autre idée plus frappante ou plus connue, qui, d'ailleurs, ne tient à la première par aucun autre lien que celui d'une certaine conformité ou analogie. » (Fontanier Pierre, 2009, p. 210)

2.2 Les types de métaphore

Les linguistes et rhétoriciens distinguent différents types de métaphores :

- la métaphore *in praesentia* désigne une métaphore où topique et véhicule sont tous deux présents dans la phrase, par exemple : « Cette femme est une véritable déesse ».
- la métaphore *in absentia*, au contraire, désigne une métaphore où le topique est absent. Par exemple, dans le poème « Demain, dès l'aube... » de Victor Hugo extrait des Contemplations, le vers « Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe » est une métaphore du soleil sans que celui-ci ne soit explicitement cité.
- la métaphore filée désigne une métaphore s'étendant sur plusieurs vers grâce notamment à l'utilisation d'un champ lexical similaire.

Christelle Franquart-Declercq et Marie-Dominique Gineste expliquent dans leur article « L'enfant et la métaphore » qu'il est difficile d'étudier les capacités d'un enfant à comprendre des métaphores à cause de l'extrême variété de celles-ci (Franquart-Declercq Christelle, Gineste M.-D, 2001, p. 723-752). Elles ajoutent donc à cette liste de nouveaux types de métaphores à prendre en compte :

- les comparaisons métaphoriques, ex : « Jean est comme un lion ».

- la métaphore adjectivale, ex : « Une idée tordue ».
- la métaphore verbale, ex : « La pauvreté assassine la vertu ».

Pour elles, il n'est pas évident que ces différents types de métaphores nécessitent les mêmes connaissances, structures sémantiques ou traitements de la part de l'élève. Certaines formes d'énoncés métaphoriques seraient sans doute plus faciles ou plus difficiles à appréhender que d'autres et exigeraient que l'enfant ait atteint un état cognitif avancé pour qu'il soit en mesure de les comprendre et de les interpréter.

Marie-Claude Fourment-Aptekman distingue, dans son article, les énoncés pseudo-métaphoriques des énoncés métaphoriques (Fourment-Aptekman, 1996, p. 443-457). Comme nous l'avons dit le locuteur doit, pour se saisir de l'énoncé métaphorique, « extraire quelques traits de N2 pour les attribuer à N1 ». Or, dans les énoncés pseudo-métaphoriques il y a une opération de substitution globale entre les référents-objets (au lieu d'une substitution entre N1 et N2).

Ces différentes classifications de métaphores constituent l'un de nos indicateurs d'analyse. Il s'agira donc d'étudier la compréhension des élèves selon ces types de métaphores : métaphore *in absentia*, métaphore *in praesentia*, comparaison métaphorique, ainsi que leurs sous-catégories : métaphore filée, métaphore adjectivale, métaphore verbale.

Notre autre indicateur d'analyse étant l'âge des enfants, il nous paraît judicieux de nous intéresser au développement de l'enfant.

3. Développement de l'enfant

Dans cette partie, nous souhaitons aborder le développement de l'enfant afin de comprendre les liens pouvant exister entre les possibilités de l'enfant suivant son développement et sa compréhension possible de la métaphore.

3.1 La théorie piagétienne

Nous nous intéressons tout d'abord aux stades de développement cognitif de l'enfant définis par Jean Piaget (Piaget Jean, 1977). En effet, pour le psychologue, la pensée se construit lors de grandes étapes, qu'il nomme des « stades ». Ces stades se déroulent dans le même ordre pour tous les enfants mais n'apparaissent pas forcément au même âge.

Le premier stade évoqué par le psychologue est le « stade sensorimoteur » qui comprend les nourrissons jusqu'aux enfants âgés de deux ans. L'enfant va utiliser ses sens et ses capacités motrices pour explorer l'environnement qui l'entoure et se développer cognitivement. Le bébé exerce des réflexes innés, qu'il va tenter de contrôler, tout en observant que l'action réalisée mène systématiquement à la même conséquence (par exemple ouvrir – fermer la main). De 9 mois à 24 mois, ses mouvements deviennent coordonnés et de plus en plus complexes, les actions devenant intentionnelles. A la fin du stade, il possède un système de représentation, il se souvient mentalement de séquences d'action et arrive à reproduire un comportement observé préalablement.

Pour les enfants âgés de deux à sept ans, Piaget parle de « stade pré-opératoire ». Au sein même de ce stade, il distingue la pensée symbolique, s'opérant de deux à quatre ans, signifiant les débuts de la communication verbale qui permettent l'arrivée des raisonnements symboliques, de la pensée préopératoire (4 à 7 ans) au cours de laquelle la parole devient plus sociale. L'enfant va acquérir de façon intuitive certains des concepts logiques. Le psychologue apporte également des précisions concernant le temps et l'espace. Au niveau du temps, un enfant de deux ans a seulement conscience du temps immédiat, un enfant de trois ans sait ce que signifie « avant » et « après » (mais pas ce que veut dire « hier » ou « demain »). Vers cinq ans, il a conscience que le temps s'écoule de manière successive aboutissant à des changements d'état ; on passe du jour à la nuit, on parle de semaine, de mois, d'année. Au niveau de l'espace, l'enfant âgé de quatre ans a conscience de l'espace immédiat, il peut mémoriser un déplacement familial (se rendre de la maison à l'école et inversement), sans pour autant s'emparer de la notion de distance. À cinq ans, il peut situer des indicateurs spatiaux : gauche, droite, devant, derrière, en haut, en bas.

S'ensuit le « stade des opérations concrètes » concernant les enfants âgés de sept à douze ans, au cours duquel d'importantes habiletés intellectuelles peuvent être observées. Deux concepts importants sont acquis, la réversibilité (capacité à pouvoir renverser l'effet d'une action mentale) et la conservation (capacité de reconnaître qu'une quantité, un poids ou un volume donné demeurent constant malgré des changements de formes, de longueurs ou de positions). L'enfant est également capable d'adopter le point de vue des autres, de comprendre les concepts relationnels fondamentaux et de classer les objets en série.

Le « stade des opérations formelles » est la dernière période définie par Piaget et concerne les enfants de douze à seize ans. Ce stade est caractérisé par la maturité cognitive, les enfants sont capables de penser de manière abstraite et la pensée hypothético-déductive se développe.

Pour passer d'un stade à l'autre, une quantité suffisante de changement doit avoir lieu. Ces changements sont générés grâce aux processus d'assimilation et d'accommodation et aux modifications des schèmes définis par le psychologue. Le schème est un comportement observable et une organisation mentale qui intervient dans l'acquisition ou l'organisation de la connaissance. Piaget parle d'assimilation lorsque la nouvelle situation rencontrée par l'enfant lui est familière et qu'il peut donc l'assimiler aux schèmes déjà existants, et d'accommodation si ces nouvelles informations ne sont pas compatibles avec les anciennes, l'enfant réajuste alors les schèmes.

Age	Stade
0 mois	STADE SENSORI-MOTEUR
	- sous-stade 1: exercice des réflexes
2/3 mois	- sous-stade 2: premières habitudes, réactions circulaires primaires sur le corps propre
	- sous-stade 3 : procédés pour faire durer les spectacles intéressants
4 mois	réactions circulaires secondaires
	- sous-stade 4 : coordination des schèmes 2 ^e et application aux situations nouvelles
	Objet permanent
12 mois	- sous-stade 5 : découverte de moyens nouveaux par expérimentation active, réactions circulaires tertiaires. Conduite du support, de la ficelle, du bâton.
18 mois	- Sous-stade 6 : invention de moyens nouveaux par combinaison mentale
2 ans	STADE PRE-OPERATOIRE
3 ans	ACCES A LA FONCTION SEMIOTIQUE Développement de la représentation imitation différée, jeu symbolique dessin, image mentale, langage, préconcepts
	PENSEE INTUITIVE

4 ans	Non réversibilité, non transitivité, non conservation, pensée égocentrique Synchrétisme et juxtaposition Transduction
7 ans	STADE DES OPERATIONS CONCRETES <ul style="list-style-type: none"> - dépassement de l'égoцентризм des représentations - réversibilité opératoire - opérations infralogiques - camaraderie (réciprocité)
11-12 ans	STADES DES OPERATIONS FORMELLES <ul style="list-style-type: none"> - pensée hypothético-déductive - égocentrisme intellectuel, valeurs idéales, âge métaphysique - combinaison et groupe INRC, décentration progressive, réconciliation entre la pensée formelle et la réalité

Tableau 2: tableau récapitulatif des stades de développement selon Jean Piaget²

3.2 Bruner Jérôme. Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire

Jérôme Seymour Bruner rompt avec les modèles de développement connus, notamment celui de Jean Piaget, à partir de données issues de la neurophysiologie, de la sociologie ou de la linguistique. Pour lui, le développement de l'enfant s'organise autour du « savoir comment accomplir ses intentions » (Bruner, 2011). Pour exposer sa théorie, il articule neurophysiologie et philosophie du langage, soit savoirs-faire moteurs (savoir-faire) et savoirs-faire de communication (savoir-dire).

Au niveau des savoirs-faire moteurs, Bruner définit toute action comme ayant un sens et un but. Ainsi, les premiers comportements de l'enfant dirigés vers des objets ne proviennent pas selon lui des réflexes propres au nourrisson mais au contraire de premiers actes maîtrisés, donc intentionnels : il prend comme exemple le nourrisson tendant les bras et dirigeant son regard vers un objet lorsque ce dernier passe à portée. Le développement de l'enfant n'est donc pas un développement des réflexes mais bien leur diminution progressive à l'avantage de régulations

² https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/maternelle37/publi-anterieures/se_former/piaget-wallon-freud.pdf

finis. Le mouvement de l'enfant vers l'objet est toujours précédé d'une fixation visuelle ainsi que d'une activité buccale (bouche, langue, mâchoire) voire des épaules et des bras. L'intention, sous forme de tension vers l'objet, est un caractère constitutif du savoir-faire de sorte que l'enfant se projette vers l'accomplissement (la saisie de l'objet par exemple). On retrouve cette idée dans les travaux de Bernstein sous le nom de « programme à finalité directrice » (Basil Bernstein, 2007). En mesurant l'écart entre l'action préalablement décidée et le produit (l'effet), Bruner constate que les contraintes (physiques comme la gravité, temporelles comme la vitesse d'exécution, etc.) sont un déterminant essentiel de l'effet ; autrement dit, c'est le degré de contraintes qui va avoir un caractère structurant. Ce procédé de structuration est nommé « modularisation ». Au fur et à mesure des exécutions, l'enfant va anticiper plus précisément et plus rapidement sur le résultat de l'acte et donc réduire le temps de l'accomplissement en lui-même, réduisant sa dépense d'énergie et libérant l'attention mobilisée par l'exécution elle-même. Ainsi, le rôle de l'effet sur l'acte et les processus de modularisation sont incompatibles avec l'idée piagétienne d'une mise en relation progressive d'unités sensorimotrices indépendantes. L'acte ne peut être détaché des circonstances dans lequel il est accompli, c'est-à-dire de l'intention.

Bruner déclare que, pour comprendre de quelle façon un enfant acquiert le langage, il faut analyser la façon dont il passe de la communication préverbale au langage proprement dit. Selon lui, l'acquisition du langage par l'enfant s'effectue au moment où ce dernier perce les règles de la syntaxe grâce au sens. Ainsi, l'enfant identifie les référents des éléments lexicaux d'une phrase avant de se servir de la connaissance préalable qu'il a de ces mêmes référents pour comprendre la grammaire de la phrase (approche syntaxique). De même, c'est par l'expérience qu'un enfant fait du monde qui l'entoure qu'il cherche à poser des mots sur ces expériences (approche sémantique) : « l'enfant n'apprend pas d'abord à parler, il apprend d'abord les usages du langage dans son commerce quotidien avec le monde, en particulier le monde social » (Bruner, 2011). Le langage est donc pour Bruner à la fois une condition de la vie sociale et un mode de vie sociale. La fonction première des actes de communication est donc, tout comme pour les savoir-faire moteurs, de permettre l'accomplissement d'une intention (attirer l'attention, demander l'aide de quelqu'un, etc.)

Bruner estime que l'acquisition du langage intervient dans le cadre d'un « dialogue d'action » dans lequel une action est conduite à la fois par un adulte et par un enfant : c'est cette action commune qui permet l'émergence du langage. La relation enfant-adulte est asymétrique :

l'adulte dispose en effet de nombreux moyens d'expression par lesquels il s'adresse à l'enfant, tandis que ce dernier est au contraire très limité. C'est par ce biais que l'adulte parle à l'enfant comme à un interlocuteur, c'est-à-dire comme à une personne ayant des intentions ; or la signification d'une expression n'est pas liée aux règles d'une phrase mais aux intentions véhiculées par le locuteur. La structure du langage n'est pas arbitraire : elle reflète à la fois les structures de l'attention et celles de l'action. Lorsque l'enfant prend conscience des conditions requises pour agir et interagir, il peut dès lors développer les bases de la grammaire. La construction du langage n'est donc pas innée, mais renvoie à la perception et à l'action volontaire. De cette manière, l'acte sur autrui (savoir-faire communicationnels) rejoint l'acte sur l'objet (savoir-faire moteurs) dans le sens où l'action hésitante de l'enfant va peu à peu se préciser grâce à la médiation d'une autre personne.

Nous axerons ainsi notre étude en prenant comme cadre théorique à la fois les travaux de Bruner et de Piaget relatifs au développement de l'enfant et plus précisément au développement du langage. Bien que ces deux auteurs puissent s'opposer, il nous semble intéressant de prendre en compte leurs recherches respectives afin d'analyser au mieux la compréhension de la métaphore chez les élèves en fonction de leur âge.

Chapitre 2 : méthodologie

1. Contexte et participants

Les recherches effectuées pour ce mémoire se sont déroulées dans plusieurs écoles élémentaires du Cantal, situées en milieu rural ou périurbain, lors de stages en responsabilité.

Pour faciliter l'explication du contexte dans lequel nous avons mené notre dispositif, nous parlerons désormais d'enseignant A et d'enseignant B pour nous désigner. Il est également important de savoir que nous avons, enseignant A et enseignant B, le statut de Fonctionnaires Stagiaires Étudiants, nous sommes donc débutants dans le métier de professeur des écoles.

Les premières classes concernées par notre étude sont celles dont nous avons la responsabilité à l'année, à travers notre stage filé. Il y a donc la classe de l'enseignant A, professeur à l'école primaire auprès de 28 élèves de CM2 (cycle 3) issus pour la plupart de milieu favorisé. Ces derniers se partagent équitablement entre 14 filles et 14 garçons pour une tranche d'âge comprise entre 10 et 11 ans. L'enseignant B intervient en école maternelle auprès de 19 élèves de moyenne-section et grande-section (respectivement, 12 élèves de moyenne-

section dont 4 filles et 8 garçons, et 7 élèves de grande section dont 5 filles et 2 garçons, issus d'un milieu modeste à favorisé).

Notre recherche s'est poursuivie dans deux autres classes auprès desquelles nous avons pu enseigner pendant deux semaines lors d'un stage massé. Lors de ce stage massé, l'enseignant A avait en responsabilité une classe de CE2/CM1 (11 élèves de CE2 dont 7 garçons et 4 filles, et 7 élèves de CM1 dont 4 garçons et 3 filles, issus pour la plupart d'un milieu défavorisé) et l'enseignant B une classe de CE1 (17 élèves, issus d'un milieu modeste, dont 9 filles et 8 garçons).

Enfin, une de nos collègues a accepté de mettre en place le dispositif lors de l'un de ses stages massés, dans une classe de Moyenne-Section.

		Circonscription	Environnement socio-culturel	Niveau	Nombre d'élèves	Age
	École 1	Aurillac 3	Supérieur	Simple niveau CM2	28	10 ans
	École 2	Aurillac 3	Moyen supérieur	à Double niveau MS-GS	20	4 à 5 ans
	École 3	Aurillac 3	Défavorisé	Double niveau CE2-CM1	18	8 à 9 ans
	École 4	Aurillac 2	Moyen	Simple niveau CE1	17	7 ans
	École 5	Aurillac 2	Moyen	Simple niveau MS		4 ans
Total	5 écoles	Deux circonscriptions concernées		2 classes à double niveau 3 classes à simple niveau	100 élèves participant à l'étude	

Tableau 3: répartition des classes participant à l'étude

Le choix des écoles participant à notre étude découle de notre contrainte de formation qui nous permet d'avoir une classe à responsabilité à l'année mais nous donne également la

chance de découvrir d'autres écoles et d'autres niveaux. Cependant, réaliser notre étude dans les trois cycles ne répond pas à une contrainte, mais à une volonté de notre part d'analyser l'évolution de la compréhension de la métaphore en fonction de l'âge des élèves. En résumé, cinq classes ont participé à notre recherche exploratoire au cours de la période 4, ce qui représente un total de 100 élèves, répartis dans deux circonscriptions du Cantal, dans une classe à simple ou double niveau, avec des élèves issus d'un milieu défavorisé à supérieur.

2. Dispositif didactique

2.1 Choix des supports

Pour mener à bien notre recherche, nous nous appuyons sur certains recueils de la collection « Poèmes pour grandir » chez Cheyne Éditeur, tels que *La nuit respire* de Jean-Pierre Siméon, et *Descendre au jardin* d'André Rochedy. Le choix de la collection « Poèmes pour grandir » se justifie notamment d'un point de vue textuel, les textes étant d'abord choisis pour les jeunes lecteurs mais aussi car ils permettent un éveil à la création poétique contemporaine. De plus, un soin est apporté afin de tisser des liens entre poèmes et images dans le sens où les illustrations suggèrent plus qu'elles ne représentent.

Nous avons également utilisé l'album *Le cheval de neige* de Milena Lukesova (traduit en français par Michèle Kahn) édité par Duculot.

Nous avons sélectionné, dans chacun des recueils, plusieurs poèmes (cf. Annexes) à exploiter avec les élèves. Notons bien que chacun des poèmes a été étudié avec toutes les classes et de la même façon.

Notre choix de travailler à partir de recueils poétiques découle du fait que la poésie est un genre littéraire usant d'images et de métaphores de façon abondante dans le but de suggérer des sensations et des émotions, et étant donc à même de susciter l'imagination des élèves. Selon une recherche de Jean-Pierre Siméon, pour éviter que les élèves ne comprennent pas le poème lors de sa lecture, une pédagogie concertée de la poésie devrait commencer par apprendre à lire le poème. Dans cette optique, nous avons préféré travailler à partir de recueils de poèmes, les anthologies ne permettant pas l'accès à la poétique propre d'un auteur et privant les élèves « d'un dialogue intime et profond avec la parole propre à un poète » (Siméon Jean-Pierre, 1996, p. 131-146).

De plus, selon les nouveaux programmes, en cycle 3, le recours à la poésie est recommandé dans le thème « imaginer, dire et célébrer le monde » s’inscrivant dans le domaine « culture littéraire et artistique ».

Nous rappelons que notre problématique explore l’évolution de la compréhension des métaphores chez les élèves en fonction de leur âge et du type de métaphore proposé. Il y a également une volonté, au sein de notre dispositif, d’utiliser à la fois des recueils poétiques et un album de jeunesse comportant des métaphores poétiques, afin de savoir si le support a un impact sur la compréhension des élèves. En effet, nous partons du postulat que les élèves sont davantage habitués à l’écoute d’albums issus de la littérature de jeunesse, leur donnant accès à des illustrations (ce qui n’était pas le cas avec les poèmes issus des recueils) pouvant faciliter leur compréhension. De même, l’album permet de compenser la particularité de la poésie qui ne comporte pas de structure narrative. Le choix de ce double support, les recueils poétiques et l’album, va nous permettre, parallèlement à nos hypothèses de départ, de déterminer si la présence d’un contexte narratif influe sur la compréhension des métaphores chez les enfants âgés de quatre à dix ans.

La liste des métaphores proposées aux élèves est présente dans notre troisième sous partie, « recueil de données », classées selon leur typologie afin de faciliter la compréhension des indicateurs utilisés pour notre étude.

Les données que nous analyserons dans la troisième partie de ce mémoire proviennent des productions des élèves, c’est-à-dire les dessins réalisés suite à la réception de la métaphore et la phrase explicative qui en découle, et de la transcription des échanges qui ont eu lieu autour de ces productions.

2.2 Explication du scénario pédagogique

La première partie du travail réalisé avec les élèves consiste en la lecture orale experte de plusieurs poèmes dans le but à la fois d’immerger les élèves dans la poétique propre à l’auteur mais aussi de les familiariser avec le genre poétique en général. En effet, comme nous l’avons évoqué dans notre première partie, la poésie nécessite plusieurs allers-retours entre les phases d’immersion, d’exploration et d’expérimentation.

Suite à cette lecture, nous avons effectué un échange autour de la compréhension générale des poèmes lus. Cet échange consistait à évaluer la réception poétique des élèves.

Au cours de la deuxième séance, nous avons procédé à une relecture de ces mêmes poèmes aux élèves avant de leur proposer un vers métaphorique en particulier. Le professeur des écoles propose alors une métaphore à ses élèves et leur demande de dessiner ce qu'ils en comprennent. Pour les élèves de maternelle, l'enseignant se dirige vers chaque élève, afin d'obtenir une explication orale du dessin réalisé et de convenir avec l'élève d'une phrase explicative à inscrire sous son dessin. Les élèves de cycles deux et trois, quant à eux, sont invités à écrire eux-mêmes une phrase décrivant leur dessin, et donc leur compréhension de la métaphore.

À la fin de ce premier temps de travail, le professeur des écoles propose un moment de regroupement afin que chaque élève puisse présenter son dessin et ainsi expliquer la façon dont il a compris la métaphore qui lui a été soumise. Ce temps de regroupement donne alors lieu à un échange entre pairs, mais également entre l'enseignant et les élèves, sur les différentes façons dont peut être reçue la métaphore.

Demander à la fois aux élèves de dessiner et à la fois d'expliquer ce qu'ils ont compris de la métaphore ou ce qu'ils ont voulu représenter nous semble primordial. En effet, certains élèves arriveront très nettement à exprimer leur compréhension de la métaphore par le dessin mais à l'inverse, certains devront passer par l'oral pour expliquer ce qu'ils ont compris et/ou ce qu'ils ont voulu représenter.

Le choix de réaliser une alternance entre lecture et échange avec les élèves découle de notre volonté d'immerger les élèves dans la poétique propre aux auteurs. La lecture permet donc de mettre en mémoire la métaphore étudiée et essayer d'en concevoir une interprétation personnelle. L'échange favorise la confrontation des interprétations entre pairs et peut ainsi provoquer l'émergence d'autres représentations de la compréhension de la métaphore. Cette alternance fait appel à la fois au vécu de l'élève, à son imagination, et à son acculturation avec la poésie.

3. Recueils de données

3.1 Types de données recueillies

Nous avons décidé de mener notre recherche au sein de plusieurs classes, en respectant un scénario pédagogique identique, afin de rendre les plus lisibles possible les données recueillies. Deux types de données ont été recueillies : des données écrites et des données orales (issues des

captations vidéos des séances réalisées). Le traitement des données recueillies sera plutôt d'ordre qualitatif que quantitatif.

3.2 Les données écrites

Les données écrites de notre étude se présentent sous deux formes. En premier lieu, nous disposerons de documents iconographiques : les dessins des élèves concernant leur compréhension, même leur interprétation, des métaphores proposées. Puis, nous aurons une explication écrite de la compréhension de l'élève sur la métaphore. Cette dernière prend la forme d'une phrase inscrite sur le dessin de l'élève.

3.3 Les données orales

Les données orales recueillies lors de notre étude correspondent aux enregistrements réalisés lors de la dernière phase de notre dispositif. Ces enregistrements contiennent les commentaires des élèves concernant le dessin qu'ils viennent de réaliser, expliquant donc leur compréhension de la métaphore. Ces données seront retranscrites sous forme de verbatim. Compte tenu la quantité de l'échantillon étudié (100 élèves), nous ne pourrons pas insérer toutes les retranscriptions des échanges. Ainsi, les interactions et les commentaires qui nous semblent les plus pertinents à analyser seront présents dans notre écrit de travail.

Recueillir ces deux types de données, les dessins annotés ainsi que les enregistrements des échanges avec les élèves, vont nous permettre de saisir le plus précisément possible le mode de compréhension de l'élève, s'il a eu une compréhension prosaïque, attendue, non attendue, ou sans lien avec la métaphore proposée. Effectivement, un élève peut très bien avoir interprété la métaphore de façon attendue (ou autrement) mais n'a pas su le transcrire dans son dessin, ou inversement, il a pu le faire apparaître dans son dessin mais n'arrive pas à l'expliquer avec ses propres mots à l'oral.

3.4 Indicateurs et critères d'analyse

Afin d'exploiter de la façon la plus pertinente possible les données recueillies au sein de notre dispositif, nous avons choisi de classer les illustrations en quatre catégories, selon le degré de compréhension / interprétation par les élèves de la métaphore :

- **prosaïque** : correspond à une compréhension triviale de la métaphore. L'élève illustre ce qu'il entend sans lui donner d'interprétation particulière.

– **attendue** : correspond à la compréhension attendue de la métaphore, celle que nous imaginons. L'élève va chercher à illustrer la métaphore en l'interprétant. Cette interprétation dépend de ce qu'il pense que l'enseignant attend de lui et est donc en lien avec son acculturation à l'école. Les illustrations regroupées dans cette catégorie représentent l'interprétation la plus évidente d'une métaphore.

– **non attendue** : correspond à une compréhension personnelle de la métaphore. L'élève va là aussi chercher à illustrer la métaphore en l'interprétant, mais cette interprétation dépend largement du vécu de l'élève et de son milieu familial, socioculturel, etc. De façon générale, les illustrations regroupées dans cette catégorie représentent des interprétations uniques.

– **sans lien** : correspond à une absence de compréhension de la métaphore. L'élève illustre ce qu'il veut et n'entre pas dans l'activité demandée. Les illustrations regroupées dans cette catégorie n'ont aucun rapport avec la métaphore en question.

Notre recherche est exploratoire, ce qui signifie que lorsque nous avons mis en place notre dispositif et recueilli nos données, nous ne savions pas exactement quels résultats nous allions trouver. Notre objectif était d'obtenir des données et d'utiliser la recherche pour explorer le domaine de la compréhension de la métaphore en fonction du type de métaphore proposé et de l'âge des élèves. C'est pourquoi il s'agit de savoir si le type de métaphore proposé peut être un des facteurs influant sur la compréhension des métaphores chez les élèves de l'école élémentaire.

Grâce aux données recueillies, nous allons donc comparer les différents niveaux de compréhension des métaphores selon les élèves. Nous mettons en jeu plusieurs critères afin de classer nos résultats et d'essayer d'arriver à produire une analyse, voire une conclusion, à partir de ces résultats. Il s'agit donc de classer les résultats en fonction de l'âge des élèves, du type de métaphore proposé et de la compréhension de la métaphore induite par l'élève.

Les tableaux suivants présentent les métaphores proposées à chaque classe, ainsi que leur typologie. Ces tableaux nous serviront ensuite pour analyser les résultats obtenus et observer s'il y a, oui ou non, un lien existant entre le type de métaphore donné aux élèves et leur mode de compréhension sous-jacente. Cela nous permettra également de comparer les différents niveaux de compréhension des élèves selon leur classe d'âge et ainsi repérer, en lien avec le développement de l'enfant, si un type de métaphore est plus facilement accessible à un âge déterminé.

Le premier tableau recense le classement des métaphores étudiées et le second correspond à un sous-classement de ces métaphores. Nous avons fait le choix de réaliser deux classements car certaines métaphores correspondaient à plusieurs typologies, qui ne pouvaient pas être analysés sur le même axe. Ainsi, les métaphores *in praesentia*, *in absentia*, et les comparaisons seront sous-classées en métaphores adjectivale, verbale ou filée.

Métaphores étudiées	Types de métaphores		
	In praesentia	In absentia	Comparaison
<i>Descendre au jardin, André Rochedy</i>			
« Il marchait la tête dans les étoiles mais il gardait les pieds sur terre »	X		
« Dans l'étang une poignée d'étoiles Le ciel entier dans une larme »	X		
« Prends ta peur par la main »		X	
« Il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis »	X		
<i>La nuit respire, Jean-Pierre Siméon</i>			
« La nuit respire »		X	
« Ce fut comme si soudain il avait mis son cœur à l'envers »		X	
« Alors entre la bouche qui blesse et la bouche qui console »		X	
<i>Le cheval de neige, Milena Lukesova, Jan Kudlacek</i>			
« La nuit d'hiver court à grands pas, les bras ouverts »		X	
« Petits yeux perçants dans la nuit noire, les flocons veillent sur le sommeil de l'enfant »	X		

« Qui fait tinter ses sabots ? C'est un cheval blanc, un cheval au galop... Il croise la nuit, et derrière lui... il sème des flocons et des cristaux. »		X	
« Pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort, assise sur le toit. »		X	
Chaque aube tient parole, Pierre Gabriel			
« Vois, ta maison vogue en plein ciel comme un paquebot de soleil »			X
« Il a sifflé la mer. Elle est venue comme un chien fou Se coucher à ses pieds »			X

Tableau 4: classement des métaphores étudiées

Métaphores étudiées	Types de métaphores		
	Métaphore filée	Métaphore adjectivale	Métaphore verbale
<i>Descendre au jardin, André Rochedy</i>			
« Il marchait la tête dans les étoiles mais il gardait les pieds sur terre »	X		
« Dans l'étang une poignée d'étoiles Le ciel entier dans une larme »	X		
« Prends ta peur par la main »			X
« Il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis »		X	
<i>La nuit respire, Jean-Pierre Siméon</i>			
« La nuit respire »			X
« Ce fut comme si soudain il avait mis son cœur à l'envers »		X	
« Alors entre la bouche qui blesse et la bouche qui console »	X		
<i>Le cheval de neige, Milena Lukesova, Jan Kudlacek</i>			
« La nuit d'hiver court à grands pas, les bras ouverts »			X
« Petits yeux perçants dans la nuit noire, les flocons veillent sur le sommeil de l'enfant »			X

« Qui fait tinter ses sabots ? C'est un cheval blanc, un cheval au galop... Il croise la nuit, et derrière lui... il sème des flocons et des cristaux. »			X
« Pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort, assise sur le toit. »		X	X
Chaque aube tient parole, Pierre Gabriel			
« Vois, ta maison vogue en plein ciel comme un paquebot de soleil »			X
« Il a sifflé la mer. Elle est venue comme un chien fou Se coucher à ses pieds »		X	

Tableau 5: sous-classement des métaphores étudiées

Chapitre 3 : résultats et analyse

Notre cadre théorique de recherche présenté et notre dispositif pédagogique détaillé, nous souhaitons maintenant analyser les résultats obtenus. Nous rappelons que notre problématique est relative à l'évolution de la compréhension des métaphores chez les élèves, en fonction de leur âge et du type de métaphore proposé. Nous avons ainsi soumis trois hypothèses. La première étant que les élèves de maternelle ont plutôt une **compréhension prosaïque** de la métaphore. Ils dessineraient alors les mots qu'ils entendraient, sans effectuer de substitution analogique entre les termes présents au sein de la métaphore. Nous admettons une deuxième hypothèse, qui concerne les élèves de cycles deux et trois. Pour nous, ces élèves auraient à la fois une compréhension **attendue** de la métaphore, répondant probablement à un contrat didactique (je pense que le maître veut que je comprenne cela comme ça donc je le dessine comme ça) mais également une compréhension plus fine par rapport aux élèves de maternelle, compréhension qui serait due à leur acculturation avec la poésie. Enfin, notre troisième hypothèse est que les élèves les moins âgés vont plus facilement comprendre une métaphore *in præsentia*, dans laquelle topique et véhicule sont présents, tandis que la compréhension de la métaphore *in absentia* se fera plus aisément en fin de cycle 2, début de cycle 3.

1. Vue d'ensemble des premiers résultats

Le dispositif éprouvé nous semble satisfaisant. Il nous a permis d'aborder la compréhension de la métaphore à travers les trois cycles de l'école primaire, par l'intermédiaire du dessin et du langage. De plus, mettre en place le dispositif au sein de différentes classes nous a permis d'obtenir un nombre convenable de productions, afin de pouvoir affirmer ou infirmer au mieux nos hypothèses. En effet, nous avons classé 526 productions, dont 136 productions d'élèves de cycle 1, 240 productions d'élèves de cycle 2 et 160 productions d'élèves de cycle 3. Nous précisons que certaines productions ont été comptées en double car elles correspondaient à deux types de métaphores. Ainsi, un même dessin sur la métaphore « Pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort, assise sur le toit. » qui est classée dans les deux sous-catégories, métaphore adjectivale et métaphore verbale dans le tableau 5, sera compté deux fois dans le tableau ci-dessous (tableau 6). Ce même tableau recense alors le classement général de nos résultats, c'est-à-dire la compréhension de la métaphore des élèves par cycle et par type de métaphore.

Type de métaphore	Cycle	Compréhension de la métaphore			
		Prosaïque	Attendue	Non attendue	Sans lien
<i>In absentia</i>	Cycle 1 (N=53)	28 (53%)	2 (4%)	2 (4%)	21 (40%)
	Cycle 2 (N= 101)	35 (35%)	44 (44%)	8 (8%)	14 (14%)
	Cycle 3 (N=61)	22 (36%)	26 (43%)	9 (15%)	4 (7%)
<i>In praesentia</i>	Cycle 1 (N=56)	37 (66%)	0 (0%)	5 (9%)	14 (25%)
	Cycle 2 (N= 87)	53 (61%)	11 (13%)	21 (24%)	2 (2%)
	Cycle 3 (N= 85)	20 (24%)	23 (27%)	35 (41%)	7 (8%)
Comparaison	Cycle 1 (N=27)	11 (41%)	1 (4%)	3 (11%)	12 (44%)
	Cycle 2 (N=52)	38 (73%)	10 (19%)	4 (8%)	0 (0%)
	Cycle 3 (N=14)	7 (50%)	3 (21%)	4 (29%)	0 (0%)
Métaphore filée	Cycle 1 (N=31)	21 (68%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (32%)
	Cycle 2 (N= 42)	28 (67%)	11 (26%)	3 (7%)	
	Cycle 3 (N=50)	6 (12%)	14 (28%)	25 (50%)	5 (10%)
Métaphore verbale	Cycle 1 (N= 73)	35 (48%)	1 (1%)	6 (8%)	31 (42%)
	Cycle 2 (N=129)	71 (55%)	40 (31%)	17 (13%)	7 (5%)
	Cycle 3 (N=65)	28 (43%)	16 (25%)	17 (26%)	4 (6%)
Métaphore adjectivale	Cycle 1 (N=41)	20 (49%)	2 (5%)	1 (2%)	18 (44%)
	Cycle 2 (N= 83)	41 (49%)	23 (28%)	17 (20%)	2 (2%)
	Cycle 3 (N=42)	11 (26%)	23 (55%)	6 (14%)	2 (5%)

Tableau 6: classement général de la compréhension des métaphores chez les élèves, en fonction du cycle et du type de métaphore proposé

Dans ce tableau, « N » représente le nombre de productions totales, les pourcentages représentent la répartition des niveaux de compréhension pour chaque type de compréhension. Par exemple, pour la métaphore *in absentia*, nous avons 53 productions de cycle 1, 53% des productions ont été classées dans la catégorie « prosaïque », 4% dans la catégorie « attendue », 4% dans la catégorie « autre attendue » et 40% dans « sans lien ».

Pour classer les productions des élèves, nous nous sommes d'abord demandé, avant chaque métaphore, ce que nous mettrions dans la catégorie « prosaïque », dans la catégorie « attendue », dans la catégorie « non attendue » et dans la catégorie « sans lien ». Par exemple pour la métaphore « la nuit d'hiver court à grand pas, les bras ouverts » nous avons déterminé comme étant « attendue » les interprétations indiquant que l'hiver arrive (cf. annexe 4), comme étant « prosaïque » les représentations et interprétations représentant la nuit avec des bras et des jambes, comme « autre attendue » les interprétations personnelles des élèves que nous n'avions

pas anticipées, par exemple « l'hiver se termine et fait place au printemps », et comme étant « sans lien » toute production ne représentant pas la nuit et/ou l'hiver.

2. L'âge : un facteur déterminant de la compréhension

L'une de nos hypothèses, en lien avec les travaux de Piaget et de Bruner, est que l'âge constitue un facteur déterminant pour la compréhension des élèves. Nous admettions alors que les élèves de maternelle auraient une compréhension prosaïque de la métaphore, ce qui signifie, dans notre dispositif, qu'ils ne dessineraient que les mots entendus et ne percevraient pas le sens sous-jacent à la métaphore. Par exemple, pour la métaphore « pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort, assise sur le toit », nous supposons que les élèves de maternelle et de début de cycle 2 dessineraient littéralement une cheminée assise sur un toit, avec des bras, des jambes, des yeux... mais n'interpréteraient pas la métaphore en dessinant simplement une cheminée qui ne fume pas. Cette supposition s'est vérifiée dans plusieurs productions d'élèves, comme nous pouvons le voir ci-dessous.

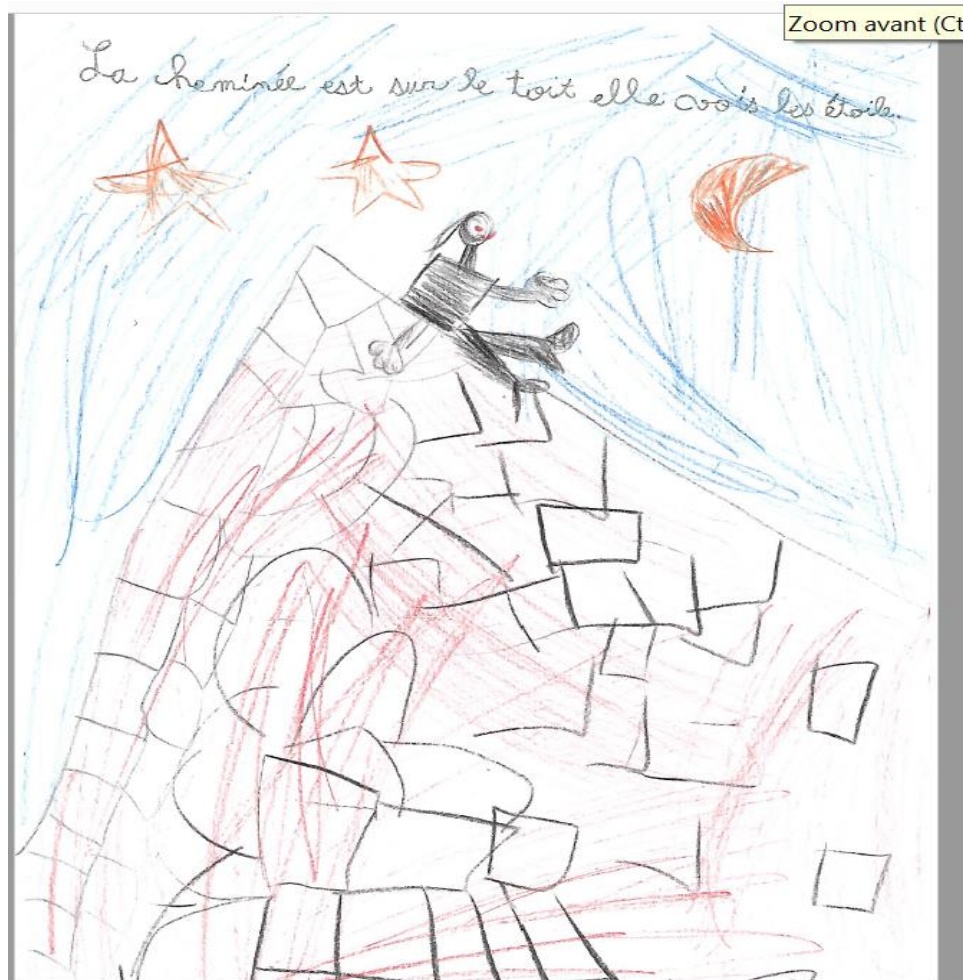


Figure 1: production prosaïque d'un élève de CE1 pour la métaphore « pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort assise sur le toit »

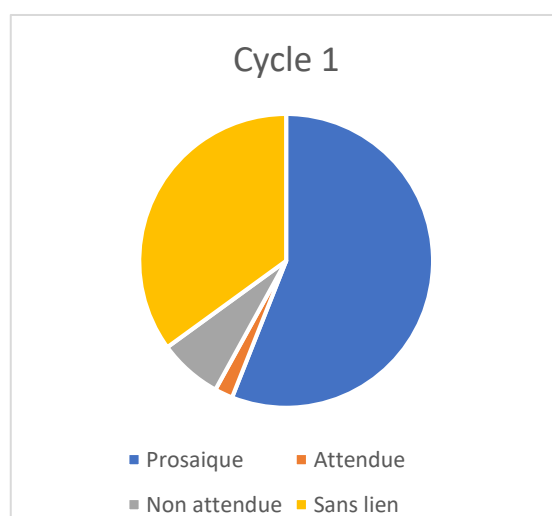


Figure 2: répartition des modes de compréhension de la métaphore chez les élèves de cycle 1

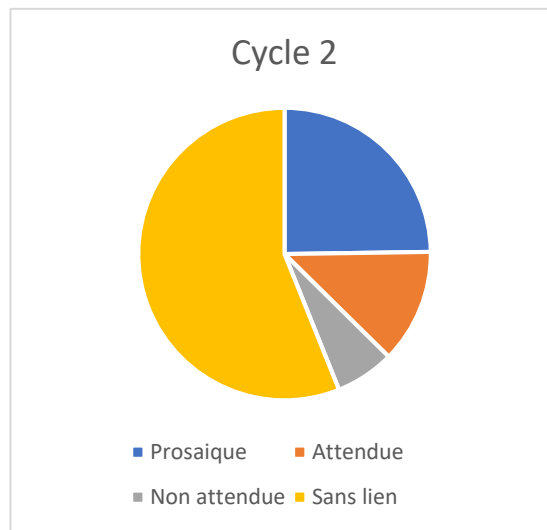


Figure 3: répartition des modes de compréhension de la métaphore chez les élèves de cycle 2

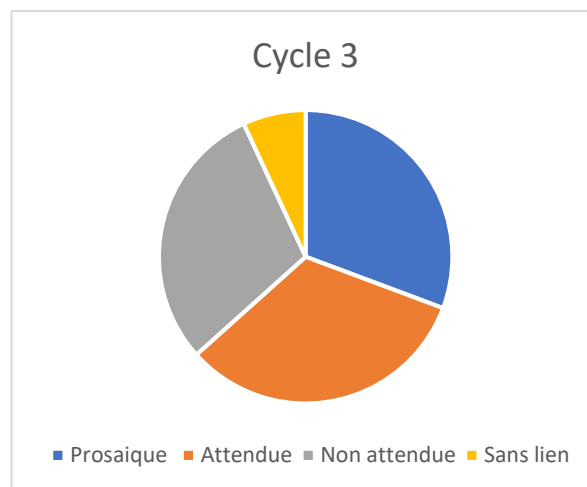


Figure 4: répartition des modes de compréhension de la métaphore chez les élèves de cycle 3

Les trois diagrammes circulaires présents ci-dessus montrent la répartition du type de compréhension des élèves dans chacun des cycles, ce qui nous permet de faire le lien avec nos deux premières hypothèses :

- Les élèves de maternelle auraient une compréhension prosaïque de la métaphore, liée à leur vécu, leur environnement familial et socioculturel. Ils interpréteraient ainsi le topique et le véhicule par leur sens premier.
- Les élèves des cycles 2 et 3 auraient une compréhension scolairement attendue de la métaphore.

De cette façon, nous constatons que la compréhension prosaïque est dominante dans les trois cycles, même si elle est nettement moins présente au cycle 3 (31% contre 56% en cycle 1 et 53% en cycle 2). Une compréhension attendue de la métaphore est de plus en plus visible en cycle 3 alors qu'elle était presque absente en cycle 1 (seulement 2%). Nous avons été agréablement surpris de découvrir d'autres interprétations que celles que nous avons anticipées, ce qui est dominant chez les élèves de cycle 3 (30% des élèves) mais également en vigueur chez les élèves des deux autres cycles (7% en cycle 1 et 14% en cycle 2). Des exemples de ces autres interprétations sont visibles en annexe 1, 2 et 3.

Enfin, un grand nombre d'élèves de cycle 1 ont réalisé les dessins qu'ils voulaient, ce qui correspond à notre catégorie « sans lien » (35% des productions des élèves de cycle 1) et correspond également à l'égoцентризм dont fait preuve un élève de maternelle, comme nous pouvons le constater dans les travaux de Piaget.

Pour les différentes métaphores proposées, les élèves de cycle 1 ont eu une compréhension prosaïque. Comme nous pouvons le voir dans la retranscription ci-dessous, puis avec le dessin issu d'une production d'élève, une majorité d'élèves de cycle 1 s'est emparé du terme « la nuit » pour réaliser leur production et ne sont pas allés au-delà, à l'inverse de certains élèves de cycle 2 qui ont représenté cette métaphore en dessinant le vent, par exemple. Nous avons choisi d'insérer cette retranscription car elle est représentative des échanges que nous avons pu avoir avec les élèves de maternelle : ils comprennent la consigne mais pour autant ne rentrent pas dans l'interprétation et dessinent l'élément qui leur parle : la nuit. Nous pourrions croire que les élèves de maternelle interprètent « la nuit respire » comme « il y a du vent » qu'ils n'arriveraient simplement pas à le dessiner. Les échanges sont ainsi précieux, ils nous permettent réellement d'identifier le mode de compréhension de l'élève : si dans l'échange l'élève ne nous parle pas d'autre chose que ce qu'il a dessiné et nous indique, comme ci-dessous, simplement qu'il a dessiné le terme entendu, nous classons sa production dans une compréhension prosaïque.

PE : qui me rappelle ce qu'il fallait faire ?

E1 : il fallait dessiner la nuit respire

PE : il fallait dessiner la nuit respire, il fallait dire ce que l'on comprenait quand on disait la nuit respire. Qu'est-ce que vous comprenez vous ?

E : la nuit respire ça veut dire qu'elle qu'elle respire, faut dessiner la nuit

E : moi j'ai fait que la nuit

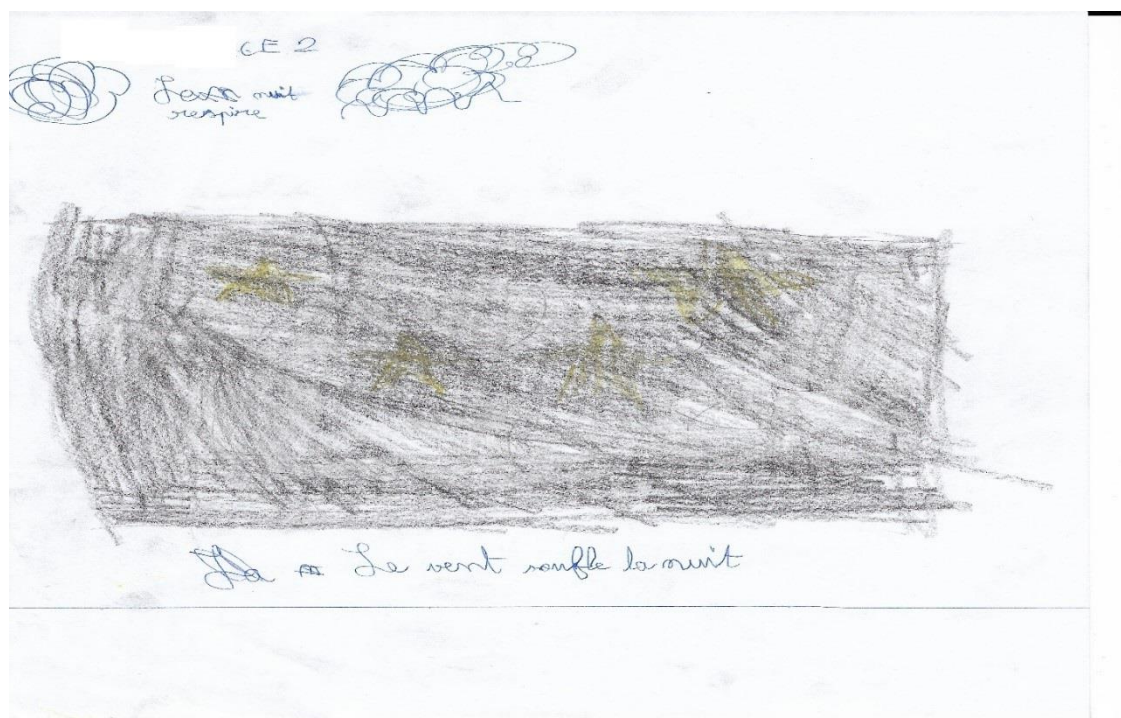


Figure 5: production attendue d'un élève de cycle 2 pour la métaphore « la nuit respire »

Comme nous pouvons le voir dans la production ci-dessus (figure 1), cet élève de cycle 2 a interprété la métaphore « la nuit respire » en indiquant « le vent souffle la nuit ». Sa production a été classée dans la catégorie « attendue » notamment grâce à la légende de son dessin qui nous permet de saisir l'interprétation de cet élève, ce que le dessin aurait rendu compliqué. Ainsi, même si le dessin trouble la représentation du lien métaphorique chez cet élève, la légende qu'il en fait le rétablit.

Lorsque nous regardons les productions des élèves de cycle 2, soit des élèves âgés de 6 à 9 ans, nous constatons une nette réduction des productions « sans lien » avec la métaphore proposée. La compréhension prosaïque est toutefois encore bien présente, au-delà de ce que nous avons imaginé. Cependant, 27% des élèves ont eu la compréhension attendue de la métaphore. Si l'on reprend notre exemple de la métaphore « pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort, assise sur le toit », un certain nombre d'élèves de cycle 2 ont compris que cela signifiait que la cheminée était éteinte, comme nous nous y attendions et comme nous pouvons le voir dans le dessin ci-dessous.



Figure 6: production attendue d'un élève de cycle 2 pour la métaphore « pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort assise sur le toit »

De cette façon, 9 élèves de cycle 2 sur 28 ont compris que la cheminée était éteinte, alors qu'aucun élève de cycle 1 n'avait eu cette interprétation de la métaphore. Ils ont simplement dessiné une cheminée et une maison, comme nous pouvons le voir ci-dessous, sans entrer dans une quelconque interprétation de la métaphore, et ce même dans les entretiens a posteriori.

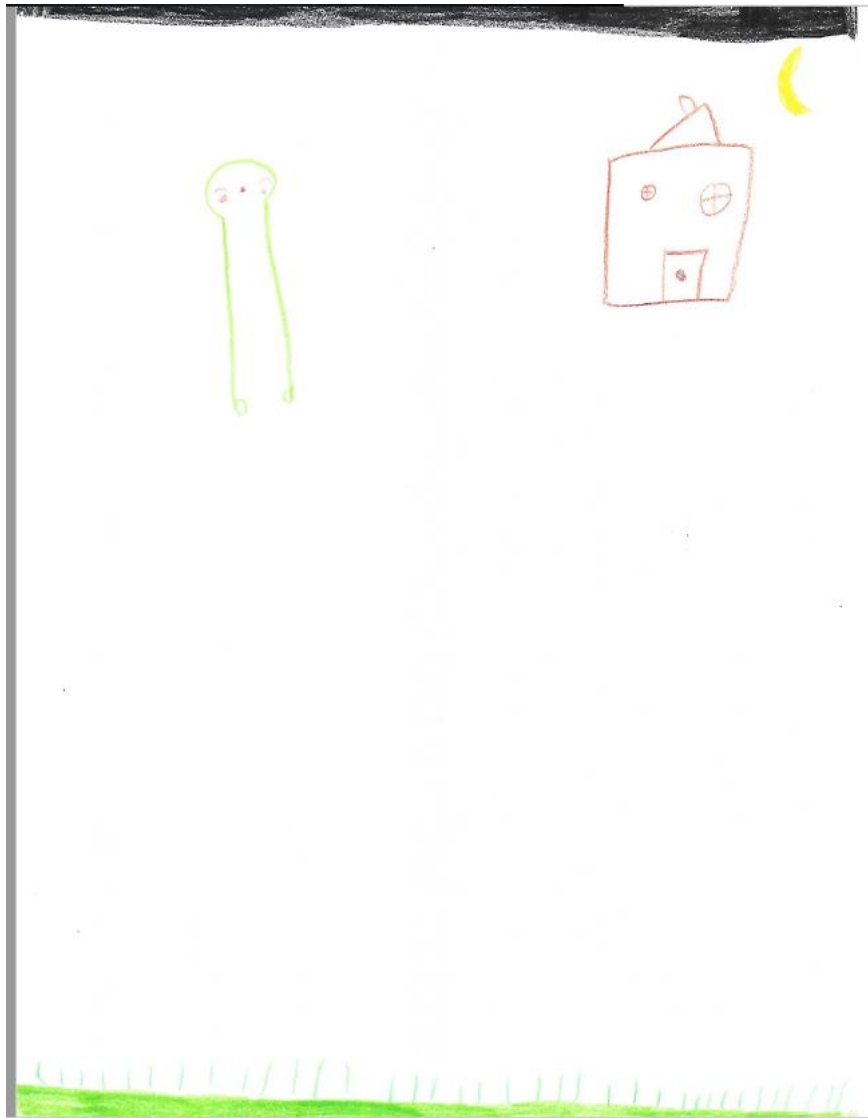


Figure 7: production prosaïque d'un élève de cycle 1 pour la métaphore « pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort assise sur le toit »

De plus, lorsqu'on s'intéresse au tableau 6, nous constatons que quelques élèves de cycle 2 ont eu une autre interprétation de la métaphore que celle que nous espérions, ce qui nous a agréablement surpris. Par exemple, pour la métaphore « la nuit respire » un élève a représenté la lune en train de respirer car « on dit que sur la lune il y a parfois un visage avec la cratères » [sic].



Figure 8: production "autre attendue" d'un élève de cycle 2 pour la métaphore « la nuit respire »

En effet, l'interprétation de la métaphore est personnelle, et comme nous l'avons évoqué dans la première partie avec les travaux de Bruner, le langage est à la fois une condition de la vie sociale et un mode de vie sociale.

Nous pouvons mettre en lien l'évolution de la compréhension de la métaphore chez les élèves des différents cycles avec les travaux de Piaget, en admettant ainsi le passage du stade préopératoire, où l'élève est centré sur lui-même, au stade des opérations concrètes, où il va dépasser cette pensée égocentrique et prendre en compte, de plus en plus, l'environnement qui l'entoure, et notamment l'environnement scolaire. Cela transparaît dans les productions des élèves. Nous avons beaucoup de productions d'élèves de maternelle classées dans la catégorie « sans lien » (tableau 6) car un grand nombre d'entre eux a dessiné ce qu'il voulait. Nous avons

donc eu des fleurs et du soleil pour la métaphore « la nuit respire », des élèves qui dessinent leur famille, leur petit frère car il vient juste de naître... nous en avons un exemple dans la production ci-dessous, dans laquelle l'enfant explique à l'enseignante « j'ai dessiné ma maman, j'ai écrit et j'ai fait une lune ».



Figure 9: production d'un élève de cycle 1 pour la métaphore "vois, ta maison vogue en plein ciel comme un paquebot de soleil"

En revanche, les productions « sans lien » que nous avons eues pour les élèves de cycle 2 et 3 ne reflètent pas cet égocentrisme dont fait preuve l'élève de maternelle, mais vraiment une autre interprétation, sans lien avec la métaphore proposée, mais qui ne correspond pas à l'environnement personnel de l'élève, comme pour cette élève dans la production ci-dessous. En effet, après une discussion de l'enseignant avec l'élève, sa famille ne travaille pas dans l'agriculture, mais ce dernier a dessiné un fermier suite à la leçon de géographie concernant le milieu rural.

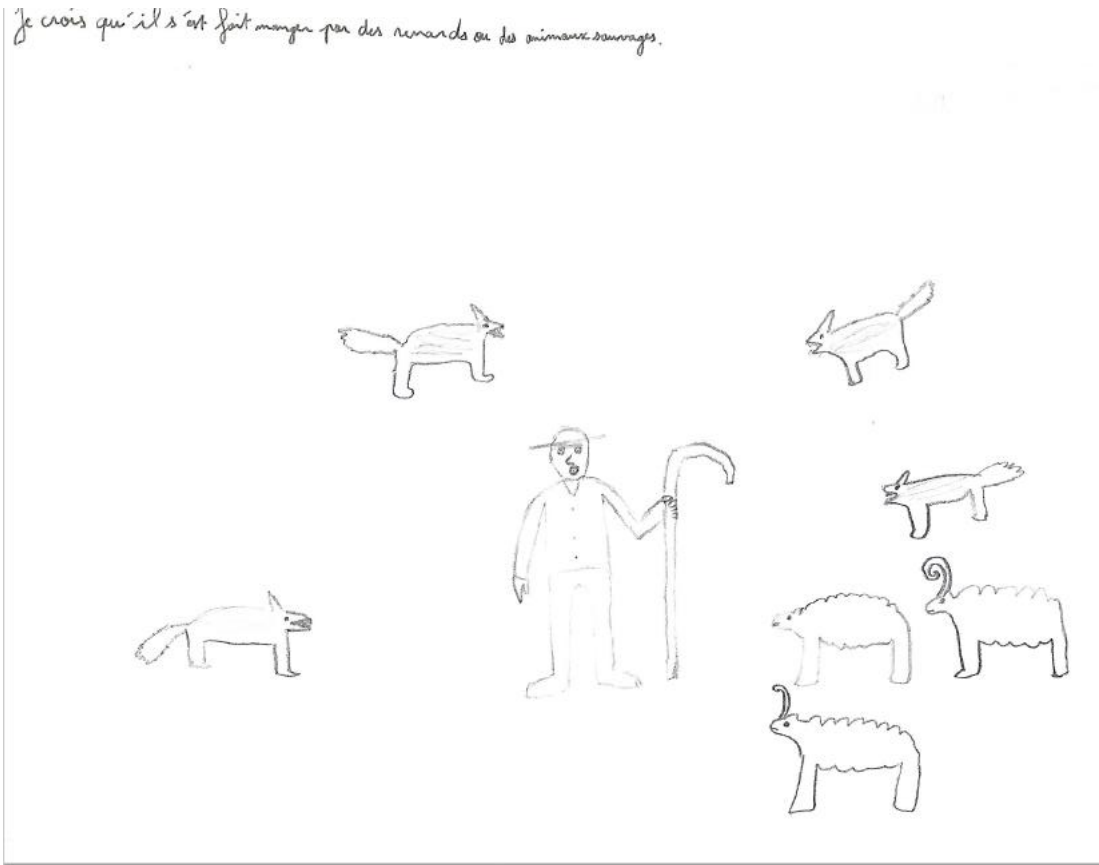


Figure 10: production sans lien d'un élève de cycle 3 pour la métaphore "il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis"

Bien que l'âge constitue un facteur déterminant pour analyser l'évolution de la compréhension chez les élèves cela ne suffit pas et nous admettons que le type de métaphore soumis aux élèves influe sur leur compréhension et qu'il peut donc y avoir des similitudes de compréhension chez des élèves de cycle 1, de cycle 2 et même de cycle 3, ce que nous allons développer dans la partie suivante.

3. Le type de métaphore : un autre facteur à considérer ?

Notre troisième hypothèse est que le type de métaphore constitue lui aussi un facteur déterminant pour la compréhension des élèves. Nous supposons ainsi que les métaphores *in praesentia* seraient plus facilement accessibles par les élèves que les métaphores *in absentia*. En effet, une métaphore où le topique est absent exigerait des élèves la capacité de reconstituer le terme absent, capacité n'étant pas forcément développée chez tous les élèves. Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons constater que les métaphores *in absentia* ont été finalement mieux comprises que les métaphores *in praesentia* et ce tous âges confondus : 40% des élèves ont interprété les métaphores *in absentia* de façon prosaïque, tandis que 54 % des élèves ont

interprété les métaphores *in præsentia* de façon prosaïque, ce qui infirme notre dernière hypothèse.

Type de métaphore	Compréhension de la métaphore			
	Prosaïque	Attendue	Autre attendue	Sans lien
<i>In absentia</i> (N=215)	85 (40%)	72 (33%)	19 (9%)	39 (18%)
<i>In præsentia</i> (N=204)	110 (54%)	34 (17%)	35 (17%)	20 (10%)
Comparaison (N=93)	56 (60%)	14 (15%)	11 (12%)	12 (13%)
Métaphore filée (N=123)	55 (45%)	25 (20%)	28 (23%)	15 (12%)
Métaphore verbale (N=267)	134 (50%)	57 (21%)	40 (15%)	42 (16%)
Métaphore adjectivale (N=166)	72 (43%)	48 (29%)	24 (15%)	22 (13%)
Total N=1068	512 (48%)	250 (23%)	157 (15%)	150 (14%)

Tableau 7: compréhension des métaphores selon leur typologie

En ne prenant pas en considération l'âge des enfants, nous constatons donc que les élèves parviennent mieux à interpréter les métaphores *in absentia* que les métaphores *in praesentia*, comme l'illustrent les dessins ci-dessous.

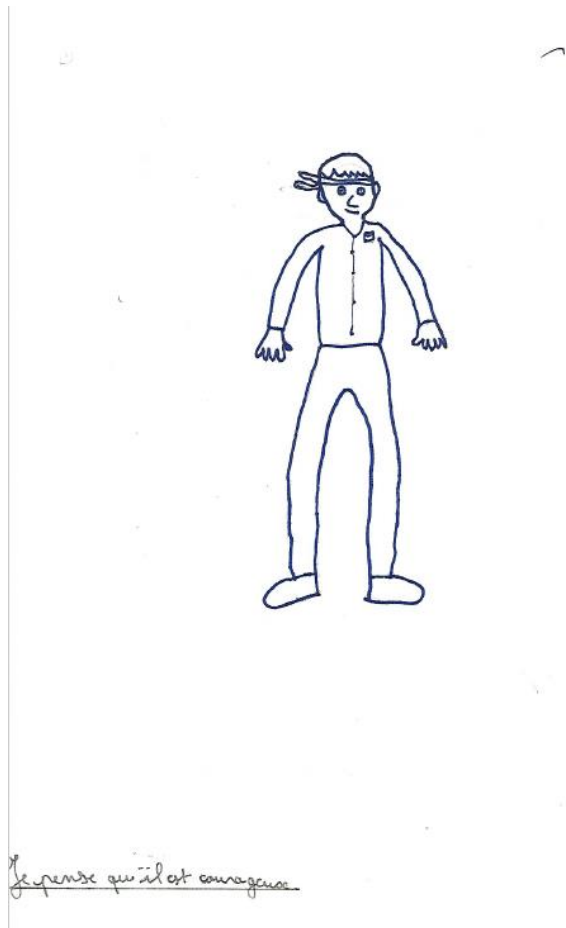


Figure 11: production attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore in absentia "prends ta peur par la main"



Figure 12: production prosaïque d'un élève de cycle 2 pour la métaphore *in praesentia* "dans l'étang une poignée d'étoiles, le ciel entier dans une larme"

Ainsi, pour la métaphore *in absentia* « prends ta peur par la main », l'élève a représenté un personnage courageux en pensant à l'expression « prendre son courage à deux mains » tandis ce que pour la métaphore *in praesentia* « dans l'étang une poignée d'étoiles, le ciel entier dans une larme », l'élève a dessiné une personne versant des étoiles dans un étang sans se rendre compte de l'impossibilité d'une telle action dans la vie réelle.

De même, les comparaisons métaphoriques ont été interprétées à hauteur de 27 % par les élèves de façon attendue et autre, et l'on constate une compréhension des comparaisons de façon prosaïque s'élevant à 60% s'expliquant par la nature même de la comparaison métaphorique. De cette façon, les comparaisons sont moins interprétées par les élèves que les métaphores *in absentia* et *in praesentia*, au vu de la fonction de la comparaison qui est l'action

de comparer deux éléments entre eux. Ainsi, les élèves vont faire le lien entre les deux éléments de la comparaison sans aller au-delà.

Nous avons vu qu'à âge égal les élèves interprètent plus facilement les métaphores *in absentia* que les métaphores *in praesentia*. Cependant, nous pensons également que les élèves les moins âgés comprennent moins bien que leurs aînés une métaphore *in absentia*, où le topique est absent, qu'une métaphore *in praesentia*, c'est-à-dire une métaphore dans laquelle le topique et le véhicule sont tous deux présents. Pour nous, la métaphore *in absentia* est plus facilement abordable par des élèves de fin de cycle 2 / début de cycle 3.

Dans notre dispositif, cela signifie que les élèves de maternelle feraient en majorité une interprétation attendue ou une autre interprétation des métaphores *in praesentia*, tout comme les élèves des cycles 2 et 3, tandis que leur compréhension des métaphores *in absentia* serait plus largement prosaïque ou sans lien avec le poème et donc que l'écart se creuserait avec les élèves plus âgés.

Par exemple, pour la métaphore *in praesentia* « Il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis », nous supposons que les élèves de maternelle sont autant capables que leurs aînés d'illustrer la mort, tandis que pour la métaphore *in absentia* « Qui fait tinter ses sabots ? C'est un cheval blanc, un cheval au galop... Il croise la nuit, et derrière lui... il sème des flocons et des cristaux. », nous supposons que les élèves de cycle 2 et de cycle 3 sont davantage capables de dessiner une tempête de neige.

Ainsi, 9 % des élèves de cycle 1 ont interprété les métaphores *in praesentia* de façon attendue et autre attendue, tandis que 8 % des élèves de cycle 1 ont interprété les métaphores *in absentia* de façon attendue et autre attendue, soit une différence quasi-nulle de 1 %.



le bonhomme se réveille
sous les flocons

Figure 13: production autre attendue d'un élève de cycle 1 pour la métaphore in praesentia « Petits yeux perçants dans la nuit noire, les flocons veillent sur le sommeil de l'enfant »



Figure 14: production autre attendue d'un élève de cycle 1 pour la métaphore *in absentia* « Ce fut comme si soudain il avait mis son cœur à l'envers »

Ces deux dessins ne présentent pas de différence particulière d'interprétation. Le premier correspond à la métaphore « Petits yeux perçants dans la nuit noire, les flocons veillent sur le sommeil de l'enfant », soit une métaphore *in præsentia*. L'élève a représenté un personnage s'éveillant sous les flocons. Le second correspond à la métaphore « Ce fut comme si soudain il avait mis son cœur à l'envers », soit une métaphore *in absentia*. L'élève a expliqué avoir représenté du feu « car l'homme n'est pas content, il a le cœur à l'envers ».

En comparaison, 68 % des élèves de cycle 3 ont interprété les métaphores *in præsentia* de façon attendue et autre attendue, tandis que 58 % des élèves de cycle 3 ont interprété les métaphores *in absentia* de façon attendue ou autre attendue, soit une différence de 10 %.

Poème 4: Je comprend qu'il y a un homme qui marche mais il ne s'intéresse à personne (il ne parle pas). Mais il est quand même sur terre (il marche sur terre) pourtant il a la tête dans les étoiles.



Il marchait
la tête dans les étoiles
mais il gardait les pieds sur terre
pour sentir
à chaque pas
battre le cœur des sources

Figure 15: production attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore in praesentia "il marchait la tête dans les étoiles mais il gardait les pieds sur terre"

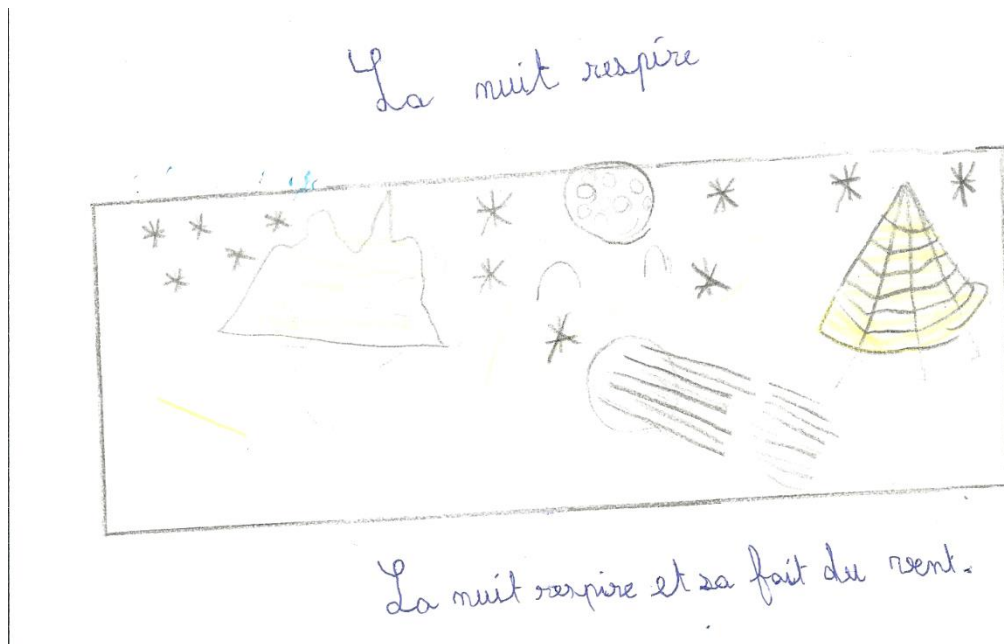


Figure 16: production prosaïque d'un élève de cycle 3 pour la métaphore *in absentia* "la nuit respire"

Ces deux dessins présentent des différences particulières d'interprétation. Le premier correspond à la métaphore « Il marchait la tête dans les étoiles mais il gardait les pieds sur terre », soit une métaphore *in præsentia*. L'élève a expliqué avoir représenté « un homme qui marche mais [qui] ne s'intéresse à personne (il ne parle pas). Mais il est quand même sur terre (il marche sur terre) pourtant il a la tête dans les étoiles ». Le second correspond à la métaphore « La nuit respire », soit une métaphore *in absentia*. Ici, l'interprétation est prosaïque : l'élève a expliqué avoir représenté « la nuit respire et sa fait du vent » [sic], il n'a donc pas interprété la métaphore.

Nous constatons que l'écart de compréhension entre les métaphores *in præsentia* et *in absentia* est bien plus important chez les élèves des cycles 2 et 3 que chez les élèves de cycle 1, ce qui permet de penser que l'importance du type de métaphore joue un rôle plus grand sur la compréhension des élèves plus âgés, et infirme donc notre hypothèse : proportionnellement, les élèves les moins âgés comprennent mieux les métaphores *in absentia* que les métaphores *in præsentia* que leurs aînés, et les élèves tous âges confondus comprennent mieux les métaphores *in absentia* que les métaphores *in præsentia*.

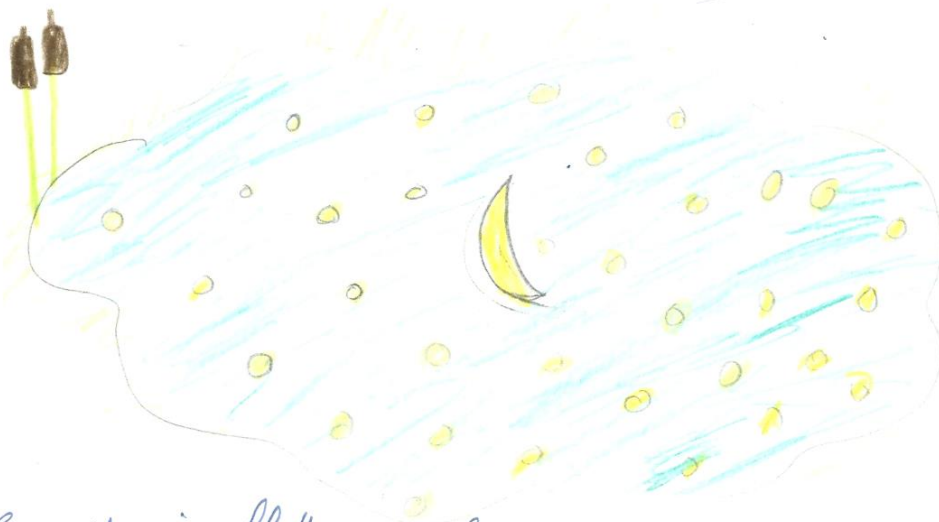
En s'intéressant aux sous-catégories de métaphores, les données nous apprennent aussi que les métaphores filées ont été comprises de façon attendue et non attendue par 43 % des élèves, les métaphores verbales par 36 % des élèves et les métaphores adjectivales par 44 % des élèves. Cela peut s'expliquer par la difficulté pour un élève de comprendre que le verbe ne

signifie pas l'action qu'il évoque habituellement. Par exemple, pour la métaphore « pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort, assise sur le toit », le verbe dormir n'indique pas l'action de sommeiller mais symbolise l'inactivité de la cheminée, et donc l'absence de feu.

poème n°6:

Dans l'étang
Une poignée d'étoiles
Le ciel entier dans une larme

Lundi 5/03/19



La nuit qui reflète dans l'eau,

Figure 17: production attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore filée « Dans l'étang une poignée d'étoiles Le ciel entier dans une larme »

Il est une personne qui est morte.
Il n'y a eu que la caresse de l'ombre
sur des yeux endormis.



Figure 18: production attendue d'un élève de cycle 2 pour la métaphore adjectivale « Il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis »



Figure 19: production prosaïque d'un élève de cycle 2 pour la métaphore verbale « Vois, ta maison vogue en plein ciel comme un paquebot de soleil »

Sur le dessin « Dans l'étang une poignée d'étoiles Le ciel entier dans une larme », qui correspond à une métaphore filée, nous pouvons constater que l'élève a représenté la nuit, soit la lune et les étoiles, se reflétant dans un étang, ce qui correspond à une compréhension attendue, tout comme sur le deuxième dessin « Il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis », qui correspond quant à lui à une métaphore adjectivale et où l'élève a représenté une tombe pour symboliser la mort. Le troisième dessin, cependant, qui correspond à la métaphore verbale « Vois, ta maison vogue en plein ciel comme un paquebot de soleil » est de nature prosaïque : en effet, les élèves ont davantage de difficultés à interpréter les métaphores verbales que les métaphores adjectivales et filées. Ici, l'élève a simplement dessiné un paquebot portant une maison avec le soleil au-dessus au lieu de représenter une maison ressemblant à un paquebot, mais n'en étant pas un.

Comme nous pouvons le voir dans la retranscription ci-dessous, une majorité d'élèves de cycle 2 et de cycle 3 a fait une interprétation prosaïque de la métaphore « Qui fait tinter ses sabots ? C'est un cheval blanc, un cheval au galop... Il croise la nuit, et derrière lui... il sème

des flocons et des cristaux. » en imaginant véritablement l'équidé semant des cristaux, une interprétation identique à celle des élèves de cycle 1 : pour eux, il est impossible d'imaginer que le cheval et les cristaux symbolisent autre chose. « Il croise la nuit » est typiquement compris de façon prosaïque : la nuit est soit personnifiée, soit les élèves considèrent simplement qu'il fait nuit. Les interventions orales des élèves se limitent donc à décrire de façon triviale le poème entendu.

E1 (CE2) : C'est un cheval, à chaque pas il y a des flocons qui tombent et des cristaux qui se lèvent du sol.

E2 (CM1) : Il y a un cheval blanc qui court dans la nuit. C'est en forme de flocons et de cristaux.

PE : Le cheval ?

E2 (CM1) : Non, les traces de sabots.

E3 (CM1) : Le cheval tape avec ses sabots. Il est blanc. Il court et la nuit va bientôt arriver. Derrière lui il voit des flocons et des cristaux.

E4 (CE2) : Le cheval marche. Il est blanc. Il croise la nuit.

PE : Oui mais que veut dire « Il croise la nuit » ? C'est à vous de m'expliquer.

E4 (CE2) : Il suit la nuit.

PE : Donc la nuit c'est une personne ?

E4 (CE2) : Derrière lui il sème des flocons et des cristaux, ça veut dire qu'il est beau.

PE : J'aimerais que vous m'expliquiez ce que veut dire « Il croise la nuit » et comment un cheval peut semer des cristaux et des flocons. Que fait le cheval ? Il est dans le ciel ?

E5 (CE2) : La nuit tombe. Les cristaux et les flocons tombent sur lui et il devient un peu plus blanc.

Quelques élèves comme l'élève 4 ont eu une interprétation légèrement différente des autres mais qui ne s'est pas retrouvée dans leurs dessins : de façon globale, la majorité des élèves ont interprété cette métaphore de façon prosaïque en répétant quasiment mot-à-mot le poème. En effet, l'écart entre la compréhension des métaphores *in absentia* par des élèves de cycle 1 et de cycle 3 ne permet pas d'en attribuer la cause à l'âge seul mais est à mettre en relation avec leur acculturation au milieu scolaire.

Nous pouvons constater un lien entre le degré de compréhension de la métaphore chez les élèves des trois cycles et les différents types de métaphore. Ce lien s'explique par plusieurs phénomènes : la fréquence à laquelle les élèves les ont rencontrés en littérature, que ce soit à l'école ou à la maison comme nous le verrons plus loin, la présence ou l'absence du topique,

mais aussi l'enseignement dispensé ou non par le professeur des écoles sur la thématique spécifique des images en littérature, des jeux de mots, des devinettes, des proverbes, etc.

Ainsi, nous avons vu que le type de métaphore proposé, tout comme l'âge, constitue un facteur déterminant pour expliquer les différents types d'interprétation possibles de la métaphore par les élèves, que ce soit au niveau de leurs divergences comme de leurs similitudes.

Conclusion

Notre étude concernant la compréhension des métaphores chez des élèves âgés de quatre à dix ans nous a permis de constater que, conformément à nos hypothèses, les élèves de maternelle ont une compréhension majoritairement prosaïque de la métaphore et ce quel que soit le type de métaphore proposé. Toutefois, même si les élèves de cycles 2 et 3 ont davantage tendance à interpréter les métaphores de façon attendue ou en fonction de leur vécu, nous ne pouvons que constater que la compréhension prosaïque demeure prégnante.

Nous admettons également que le type de métaphore proposé a une incidence sur la compréhension de la métaphore par les élèves. En effet, une métaphore *in absentia* sera abordée avec plus de facilité par les élèves qu'une métaphore *in praesentia* mais la comparaison demeure pour eux une métaphore obscure. Cette analyse se vérifie quel que soit l'âge des élèves et l'écart de moins bonne compréhension augmente au fil des cycles. De même, nous avons pu constater que les métaphores filées ont été aussi bien comprises par les élèves que les métaphores adjectivales, tandis que les métaphores verbales leur présentent plus de difficultés.

Cependant, il serait intéressant de poursuivre notre recherche auprès d'autres élèves, notamment pour leur proposer davantage de métaphores *in absentia* et *in praesentia*, ce qui nous permettrait d'approfondir notre dernière hypothèse qui ne dispose pas d'un échantillon suffisamment large en cycle 1. De même, pour les élèves de ce cycle, nous pourrions passer par des entretiens individuels à la place de leur faire dessiner ce qu'ils comprennent de la métaphore. En effet, il est possible que la phase d'illustration nuise à la représentation de la métaphore pour des élèves de maternelle étant donné que ceux-ci sont davantage enclins à se déconcentrer, donc à produire des dessins sans lien avec la métaphore en question, ce qui pourrait influencer les résultats. Un entretien individuel systématique avec les élèves de cycle 1 permettrait donc de cerner plus facilement leur compréhension ou non de la métaphore, notamment par le biais de questions.

Enfin, il serait pertinent de mener notre étude en prenant en considération l'environnement socioculturel et l'acculturation au milieu scolaire des élèves, étant donné que certains éléments nous laissent à penser que ce troisième facteur influencerait largement sur la compréhension de la métaphore par les élèves des trois cycles.

Références

- Aristote, et Michel Magnien. *Poétique*. 18. ed. Le livre de poche Classique 6734. Paris: Libr. Générale Française, 2014.
- Balpe, Jean Pierre. *Les moments de poésie à l'école élémentaire*. Armand Colin, 1981.
- Bernstein, Basil. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : Presses universitaires de Laval, 2007.
- Bruner, Jerome Seymour. *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*, 2016.
- Cicero, Marcus Tullius, et Albert Yon. *L'orateur*. 3. tirage. Collection des universités de France. Paris: Les Belles Lettres, 2008.
- Du Marsais, César Chesneau. *Des tropes*. « Le philologue ». Paris : Manucius, 2011.
- Fontanier, Pierre. « Les figures du discours », 1821.
- Fourment-Aptekman, Marie-Claude. « La compréhension de métaphores et de pseudo-métaphores chez des enfants âgés de 4 à 8 ans ». *L'Année psychologique* 96, n° 3 (1996): 443-57.
- Franquart-Declercq, Christelle, et Marie-Dominique Gineste. « L'enfant et la métaphore ». *L'année psychologique* 101, n° 4 (2001): 723-52.
- Gabriel, Pierre, et Martine Mellinette. *Chaque aube tient parole*. Le Chambon-sur-Lignon (Haute-Loire): Cheyne, 1993.
- Lukešová, Milena, Jan Kudláček, et Michèle Kahn. *Le cheval de neige*. Gembloux: Duculot, 1977.
- Piaget, Jean. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Vol. 370. Delachaux et Niestlé Paris, 1977.
- Rochedy, André, et Martine Mellinette. *Descendre au jardin*. Le Chambon-sur-Lignon: Cheyne, 2001.
- Siméon, Jean-Pierre. « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible: la lecture d'une œuvre poétique complète ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 13, n° 1 (1996): 131-46.
- Siméon, Jean-Pierre, et Yann Bagot. *La nuit respire*. Devasset: Cheyne éditeur, 2018.
- Tauveron, Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier, 2003.
- Enquête PIRLS 2018 « les performances des élèves en compréhension de l'écrit » : <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

Table des tableaux

Tableau 1: phases d'intégration de la poésie en classe d'après les travaux de Jocelyne Giasson	6
Tableau 2: tableau récapitulatif des stades de développement selon Jean Piaget	12
Tableau 3: répartition des classes participant à l'étude.....	15
Tableau 4: classement des métaphores étudiées.....	23
Tableau 5: sous-classement des métaphores étudiées	25
Tableau 6: classement général de la compréhension des métaphores chez les élèves, en fonction du cycle et du type de métaphore proposé	27
Tableau 7: compréhension des métaphores selon leur typologie	39

Table des figures

Figure 1: production prosaïque d'un élève de CE1 pour la métaphore « pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort assise sur le toit ».....	29
Figure 2: répartition des modes de compréhension de la métaphore chez les élèves de cycle 1.....	29
Figure 3: répartition des modes de compréhension de la métaphore chez les élèves de cycle 2.....	30
Figure 4: répartition des modes de compréhension de la métaphore chez les élèves de cycle 3.....	30
Figure 5: production attendue d'un élève de cycle 2 pour la métaphore « la nuit respire »	32
Figure 6: production attendue d'un élève de cycle 2 pour la métaphore « pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort assise sur le toit ».....	34
Figure 7: production prosaïque d'un élève de cycle 1 pour la métaphore « pendant la nuit, la cheminée ne fume pas, elle dort assise sur le toit ».....	35
Figure 8: production "autre attendue" d'un élève de cycle 2 pour la métaphore « la nuit respire ».....	36
Figure 9: production d'un élève de cycle 1 pour la métaphore "vois, ta maison vogue en plein ciel comme un paquebot de soleil".....	37
Figure 10: production sans lien d'un élève de cycle 3 pour la métaphore "il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis".....	38
Figure 11: production attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore in absentia "prends ta peur par la main".....	40
Figure 12: production prosaïque d'un élève de cycle 2 pour la métaphore in praesentia "dans l'étang une poignée d'étoiles, le ciel entier dans une larme".....	41
Figure 13: production autre attendue d'un élève de cycle 1 pour la métaphore in praesentia « Petits yeux perçants dans la nuit noire, les flocons veillent sur le sommeil de l'enfant ».....	43
Figure 14: production autre attendue d'un élève de cycle 1 pour la métaphore in absentia « Ce fut comme si soudain il avait mis son cœur à l'envers ».....	44

Figure 15: production attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore in praesentia "il marchait la tête dans les étoiles mais il gardait les pieds sur terre"	45
Figure 16: production prosaïque d'un élève de cycle 3 pour la métaphore in absentia "la nuit respire"	46
Figure 17: production attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore filée « Dans l'étang une poignée d'étoiles Le ciel entier dans une larme »	48
Figure 18: production attendue d'un élève de cycle 2 pour la métaphore adjectivale « Il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis ».....	49
Figure 19: production prosaïque d'un élève de cycle 2 pour la métaphore verbale « Vois, ta maison vogue en plein ciel comme un paquebot de soleil »	50

Annexes

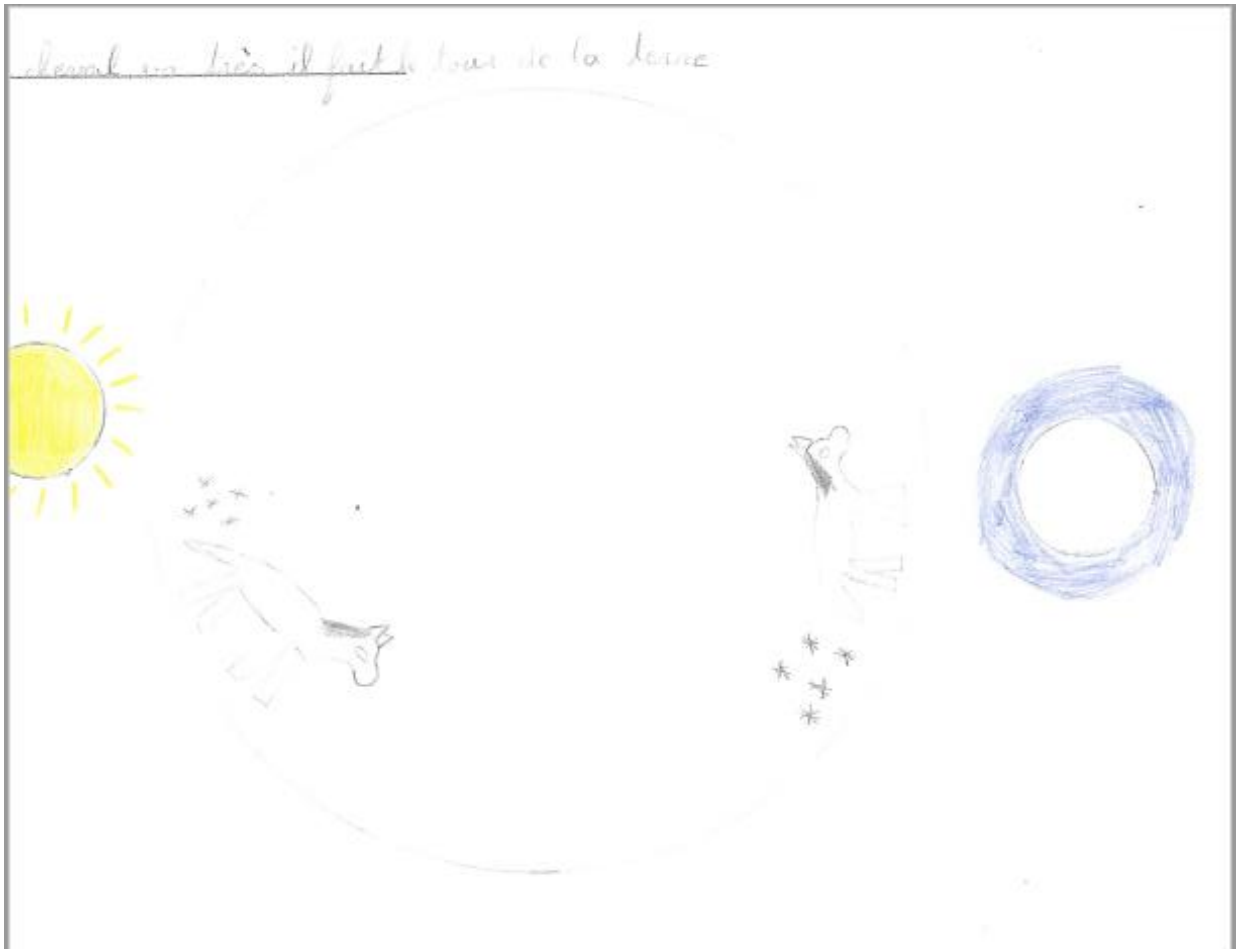
Annexe 1: production autre attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « Qui fait tinter ses sabots ? C'est un cheval blanc, un cheval au galop... Il croise la nuit, et derrière lui... il sème des flocons et des cristaux. »..... 1

Annexe 2: production autre attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis » 2

Annexe 3: production autre attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « ce fut comme si soudain il avait mis son cœur à l'envers »..... 3

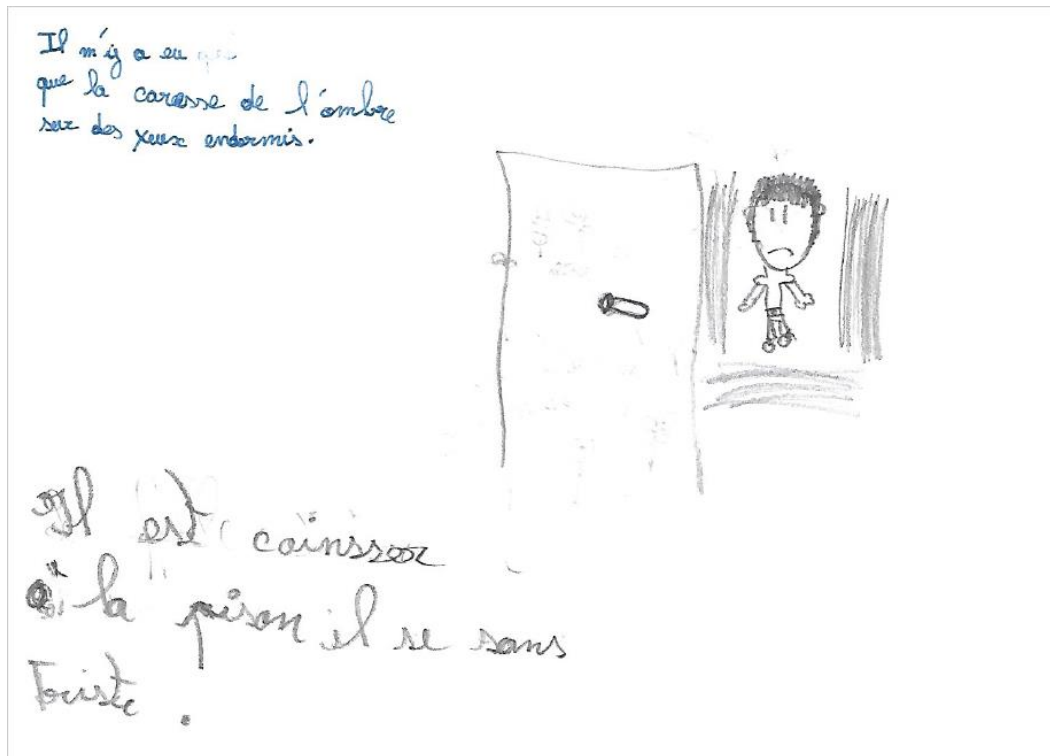
Annexe 4: production attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « la nuit d'hiver court à grands pas les bras ouverts » 4

Annexe 1 : production autre attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « Qui fait tinter ses sabots ? C'est un cheval blanc, un cheval au galop... Il croise la nuit, et derrière lui... il sème des flocons et des cristaux. »



Annexe 1: production autre attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « Qui fait tinter ses sabots ? C'est un cheval blanc, un cheval au galop... Il croise la nuit, et derrière lui... il sème des flocons et des cristaux. »

Annexe 2 : production autre attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis »



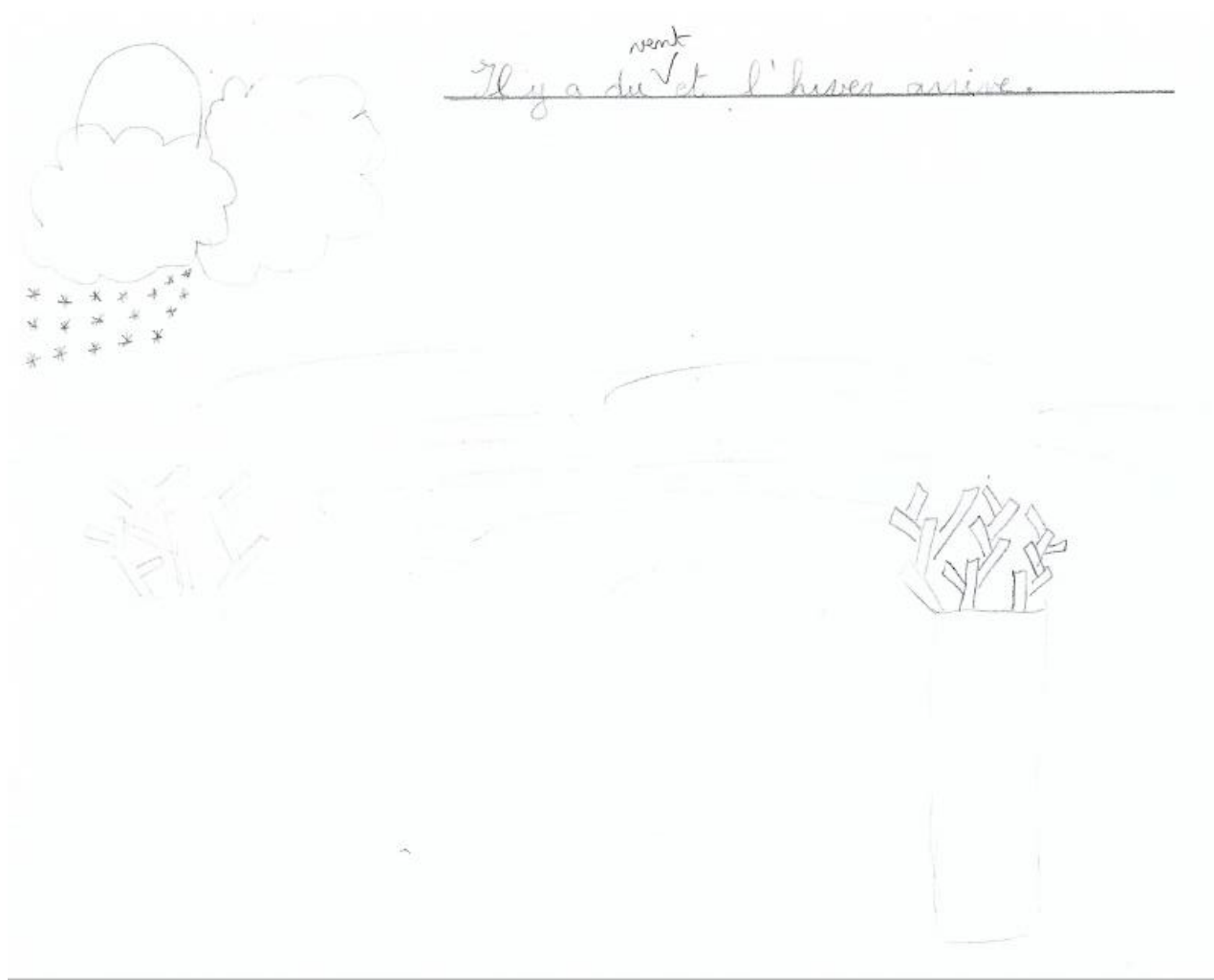
Annexe 2: production autre attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « il n'y a eu que la caresse de l'ombre sur des yeux endormis »

Annexe 3 : production autre attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « ce fut comme si soudain il avait mis son cœur à l'envers »



Annexe 3: production autre attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « ce fut comme si soudain il avait mis son cœur à l'envers »

**Annexe 4 : production attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore
« la nuit d'hiver court à grands pas les bras ouverts »**



Annexe 4: production attendue d'un élève de cycle 3 pour la métaphore « la nuit d'hiver court à grands pas les bras ouverts »

Résumé

Ce mémoire propose de mener une réflexion autour de la compréhension de la métaphore chez les élèves âgés de 4 à 10 ans, articulée autour de recueils poétiques. Nous nous sommes alors interrogés sur ce qui pouvait influencer sur la compréhension des élèves, et avons décidé d'étudier deux facteurs essentiels, à savoir l'âge des élèves et le type de métaphore proposé. Après avoir établi un lien entre la poésie, la métaphore et le développement de l'enfant nous avons mis en place notre dispositif consistant à proposer une métaphore de façon quotidienne afin de recueillir des données orales (entretiens) et écrites (dessins et phrase explicative). Ce dispositif nous a permis d'obtenir des résultats quantitatifs et qualitatifs, catégorisés en quatre modes de compréhension différents : prosaïque, attendue, autre attendue, sans lien. Les résultats obtenus nous ont donné la possibilité de soumettre une conclusion concernant l'influence de nos deux facteurs sur la compréhension des métaphores chez les élèves des trois cycles de l'école primaire.

Mots clés :

- Métaphore
- Compréhension
- Poésie
- Développement de l'enfant
- Ecole
- Age
- Interprétation